

A FALAR É QUE A GENTE SE ENTENDE

Anabela Gomes de Carvalho Morgado

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e Línguas
Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de
Espanhol nos Ensinos Básicos e Secundário**

Julho, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e
Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Auxiliar Convidado
Doutor Alberto Madrona Fernández

Dedicatória pessoal

À minha filha Carolina

AGRADECIMENTOS

Este trabalho constitui a realização de um projeto académico, pensado e decidido por motivos de ordem profissional, que me levou a acreditar que nunca é tarde para crescer e retomar percursos há muito abandonados.

Agradeço desde logo ao Professor Doutor Alberto Madrona, pela partilha de conhecimentos, encorajamento, disponibilidade e profissionalismo, que se revelaram fulcrais no desenvolvimento deste relatório.

Às minhas colegas de faculdade, que me acompanharam desde o primeiro momento e que nunca me deixaram desistir.

Às professoras Coral Mateo e Victoria Pérez, professoras de Espanhol, por toda a entrega, incentivo, disponibilidade, transmissão de conhecimentos e amizade.

À Direção do Agrupamento de Escolas da Alapraia, por ter acreditado em mim e por todo o apoio disponibilizado.

Às minhas colegas de Departamento, pela amizade e incentivo.

Aos meus alunos, porque são eles que me fazem sentir como um alicerce importante nas suas vidas e me dão a energia necessária.

À minha família, em especial ao meu querido marido e à minha adorada filha, agradeço, por todo o tempo que passei longe deles, privando-os de muitas horas de dedicação e lazer conjuntas.

La oralidad es la forma suprema de la comunicación.

Francisco Garzón Céspedes

A escola deixará de ser, talvez como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será talvez um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa.

Leon Tolstoi

Cada homem é prisioneiro da sua linguagem

Roland Barthes

Quando o homem inventou a fala, também inventou a civilização.

Freud

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A FALAR É QUE A GENTE SE ENTENDE

Anabela Gomes de Carvalho Morgado

[RESUMO]

O presente relatório visa, num primeiro capítulo, abordar o tema da comunicação, referindo o que se entende por oralidade e explicando como se procurou dar relevância a esta competência nas aulas de língua. Faz-se uma análise dos documentos normativos específicos do ensino da língua materna (Português) e da LE2 (Espanhol) e, partindo-se deles, apresentam-se projetos e atividades que procuram fomentar, desenvolver e melhorar a competência comunicativa dos discentes. Abordam-se ainda as dificuldades e receios dos alunos ao expressarem-se oralmente e a maneira como o docente procura trabalhar de forma a colmatar essas dificuldades.

No segundo capítulo, faz-se uma apresentação do Agrupamento de Escolas de Alapraia, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada e uma caracterização da turma em que foram lecionadas as aulas práticas.

Por fim, apresentam-se exemplos de algumas atividades lecionadas com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa, refletindo-se sobre os aspetos mais relevantes.

PALAVRAS-CHAVE: ELE, oralidade, interação oral, conexão, língua estrangeira, língua materna, competência comunicativa

[ABSTRACT]

This report aims to, in the first chapter, address the issue of communication, stating what is meant by orality and explaining how it was sought to give prominence to this skill in classes of languages. An analysis is made of the specific normative documents of the teaching of the mother tongue (Portuguese) and FL2 (Spanish). Starting from them, we present projects and activities that seek to foster, develop and improve the communication skills of the students in class. It addresses also the students' difficulties and fears in expressing themselves orally and how the teacher tries to work in order to help overcome these.

In the second chapter, a presentation of the *Agrupamento de Escolas de Alapraia* (*Alapraia Group of Schools*) where the Supervised Teaching Practice was performed and a characterization of the specific class in which the practical lessons were taught.

Finally, we present some of the activities taught to develop communicative skills, reflecting over the most relevant aspects.

KEYWORDS: SFL, orality, oral interaction, connection, foreign language, mother tongue, communicative skill

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1: Oralidade e escrita: caminhos cruzados	6
1. 1. O Homem e a necessidade de comunicação	6
1. 1.1. Benefícios de trabalhar a oralidade em contexto escolar.....	8
1. 1.2. As atividades lúdicas como suporte da oralidade	14
1. 1.3. A competência oral nos <i>Programas de Português do Ensino Básico</i> e nas <i>Metas Curriculares do Português – 3.º Ciclo EB</i>	17
1. 1.4. A competência oral no <i>QECR</i> e no <i>Programa Nacional de Espanhol do – 3.º Ciclo EB</i>	21
Capítulo 2: Contextualização da Escola E. B. 2/3 da Alapraia	25
2. 1. Caracterização geral da Escola E. B. 2/3 da Alapraia.....	25
2. 2. Caracterização da turma 8.º F	29
Capítulo 3: Prática de Ensino Supervisionada	30
3. 1. “Valores de futuro-conectando aulas” – um Projeto de Intercâmbio de ideias e reflexões	30
3. 2. Apresentação e descrição de algumas atividades das Unidades Didáticas lecionadas	34
3. 3. Reflexão sobre as atividades planificadas e desenvolvidas	37
Conclusão.....	48
Referências bibliográficas	50
Anexos	
Anexo I – Cartões do Bingo – “El Participio pasado”	
Anexo II – Jogo do Bingo - tiras de formas verbais	
Anexo III – Cartões do Bingo – “El indefinido”	

Anexo IV – Jogo do Bingo - tiras de formas verbais

Anexo V – Unidade Didática 10

Anexo VI – Planificação da aula de 24 janeiro e respetivos materiais

Anexo VII – Planificação da aula de 16 de maio e respetivos materiais

Anexo VIII – Ficha de autoavaliação trimestral de Espanhol

Anexo IX – Ficha de autoavaliação trimestral de Português

Anexo X – Inquérito de início de ano letivo

Anexo XI –Inquérito Intermédio

LISTA DE ABREVIATURAS

CRE – Centro de Recursos Educativos

EB – Ensino Básico

ELE – Espanhol língua estrangeira

LM – Língua materna

LE2 – Língua estrangeira segunda

LE – Língua estrangeira

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

Quando a nossa prática letiva se exerce ao nível do 3.º Ciclo do EB, considero que, no caso específico do ELE, lecionamos mergulhados em limitações: o Programa de Espanhol (homologado em 1991) não está em consonância com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), a carga letiva torna-se insuficiente para conseguir atingir os objetivos do programa e o número de alunos por turma é em média de 30. Esta não é uma realidade apenas portuguesa, já Pisonero (2004) dizia que o ensino não era algo idílico e paradisíaco e referia que “[l]a realidad del aula suele ser, en cambio, bien diversa: una gran variedad de capacidades, grados de motivación, niveles socioculturales e intereses del alumnado (...) lamentablemente, no siempre sino sólo a veces se logra practicar en el aula una enseñanza que se aproxime a la ideal debido fundamentalmente a factores como falta de recursos adecuados o excesivo número de alumnos en clase.”

Apesar de todas estas dificuldades, o docente deve olhar para a sua tarefa como um desafio constante, procurando atingir os seus objetivos e ensinando a língua da forma mais motivante e envolvente possível. Partilho da opinião de Estaire e Fernández (2012) quando dizem que é preciso o professor ter sempre bem claro que levar a cabo o seu trabalho com qualidade e eficácia se torna uma tarefa motivante e que enquanto docente deve estar sempre aberto à reflexão e ao discernimento, atuando como alguém que pensa e sente o ensino como a arte da partilha e da troca, aplicando de forma adequada, flexível e criativa, conhecimentos, estratégias e atitudes que integrem esse “saber” e esse “saber fazer” no desempenho profissional.

Nos nossos dias, temos um papel de muita responsabilidade, uma vez que o Conselho da Europa se preocupa muito particularmente com a formação dos professores de línguas, consciente de que isso contribuirá para o sucesso na aprendizagem dos idiomas, conduzindo à tão necessária fluidez na comunicação e ao entendimento entre os povos. Isto explica por que considero que um dos principais objetivos de quem aprende uma língua estrangeira seja a comunicação oral. A grande maioria dos estudantes de línguas estrangeiras pretende atingir a

autonomia linguística e conseguir entender e fazer-se entender em situações reais ao comunicar oralmente com indivíduos nativos.

É evidente que todas as competências são importantes para a aprendizagem de uma língua, mas claramente, na nossa opinião, a oralidade e a escrita ocupam, no ensino das línguas, um papel de destaque. Identificamo-nos, por isso, com Marcuchi (2001:36), linguista brasileiro, quando afirma que “[a] oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de actividade comunicativa”.

A oralidade e a escrita têm efetivamente características próprias, e em contexto educativo não podem estar de costas voltadas, mas o docente sabe que a língua falada se utiliza nas mais diversas situações reais de vida e que, desde os primórdios, foi o veículo comunicativo usado e, por isso, deve questionar-se sobre a imperiosa necessidade de planejar aulas, selecionando estratégias baseadas nos alicerces do enfoque comunicativo. Salienta-se a especial atenção que, a partir de meados dos anos noventa, os autores do QECR, do Programa de Português e das Metas Curriculares de Português têm dado às competências específicas (compreensão e expressão do oral) e ao enfoque comunicativo. Verifica-se que atualmente não existem manuais escolares que não venham acompanhados de registos áudio para que os mesmos sejam trabalhados em aula e permitam a planificação de atividades centradas na competência oral. Nos últimos anos, sem dúvida o destaque foi dado a atividades que colocam os alunos a comunicar mediante situações reais ou artificiais, mas que reproduzem da melhor forma possível o quotidiano. Essas atividades desenvolvidas em sala de aula deverão procurar ser o mais atrativas possível e de acordo com os objetivos deste trabalho, foram planificadas com o intuito de levar os alunos a desenvolver a sua competência linguística, com especial relevância para a oralidade, seja na vertente da compreensão, seja na produção de enunciados orais, nomeadamente no que diz respeito ao diálogo com nativos.

Quando trabalhamos com jovens que frequentam o 3.º Ciclo do EB, deparamo-nos com uma situação difícil, mas muito comum: os alunos escrevem e sabem as regras gramaticais, conhecem léxico relacionado com os temas tratados, apropriaram-se dos aspetos culturais relacionados com os hispano-falantes mas têm receio de falar, porque as oportunidades em aula costumam ser sempre muito poucas e através de pequenas atividades, resultando em insegurança e inibição dos discentes. Acresce ainda que as situações em que se solicita a participação oral dos jovens são, na maioria das vezes artificiais, ou seja, pede-se ao aluno que

simule estar a vivenciar situações reais que na verdade não poderiam ocorrer em sala de aula e, por isso, salvo em casos de alunos muito extrovertidos, dificilmente se consegue a sua participação voluntária e desinibida.

Como forma de contrariar essa realidade, pretendo criar e testar atividades nas aulas de ELE, com a finalidade de trabalhar a competência oral dos jovens, não perdendo de vista que o objetivo é desenvolver, em aula, atividades que os motivem para o estudo da língua espanhola e que se centrem nos próprios alunos e procuro que muitas sejam de cariz lúdico. Convém recordar que, tal como afirma Sánchez (2008:23), a utilização do jogo no ensino é algo que remonta ao Renascimento e, segundo Ortiz (2005), na época entendia-se como “una actividad amena de recreación que sirve para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz”.

Ora “esta experiencia feliz” remete-nos para a ideia de algo recreativo, que permite divertir, distrair, jogar e que leva o interveniente a sentir prazer ao mesmo tempo que aprende a comunicar através da LE2. As atividades lúdicas desde muito cedo centram a aprendizagem nos alunos, desenvolvem a interação em pequenos grupos, em pares ou grandes grupos, sendo o docente um mero condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem que vai sendo construída num ambiente prazeroso e motivador.

Neste relatório, tendo como base a investigação teórica, pretende-se analisar as atividades aplicadas nas minhas aulas no campo da língua materna com uma apresentação de algumas atividades levadas a cabo nos últimos anos letivos. Procurar-se-á proceder à descrição de atividades e projetos no âmbito do Português que tiveram como objetivo levar os alunos a vivenciar situações de interação com vista ao desenvolvimento da sua competência comunicativa.

No que diz respeito às aulas de Espanhol, 8º ano do 3.º Ciclo, Segunda Língua Estrangeira, apresentarei algumas das atividades experimentadas em aula, fazendo-se uma reflexão acerca dos resultados. Analisarei as metodologias, os materiais didáticos e as estratégias usadas como forma de levar os alunos a utilizar cada vez mais e melhor o espanhol, construindo de forma natural o seu domínio da competência oral.

Dar-se-á particular relevância ao projeto do Banco BBVA, “Valores de futuro-Conectando aulas”¹ que procura promover contactos entre os alunos de uma turma de 8.º ano da Escola E.B. 2/3 da Alapraia e os de uma turma de 4.º ano do Colegio Marpe, na ilha de Gran Canária.

Os temas foram sendo definidos pelos dois docentes, à medida que o projeto ia avançando e que as conexões iam acontecendo, sendo que o objetivo da escola espanhola era meramente intercultural e o nosso abarcou também a vertente linguística, com particular relevância para a componente oral. Por essas razões, a diferença etária entre os alunos não foi encarada pelos dois docentes como um obstáculo, nem causou qualquer problema, uma vez que os participantes mais novos eram falantes nativos de Espanhol e, como tal, o objetivo primordial da docente portuguesa seria amplamente atingido e enriquecido pelas trocas de informações culturais promovidas pelos discentes de ambos os países, durante e no seguimento das conexões.

Ao longo do ano letivo, as duas escolas estabeleceram contacto via *Skype* e os alunos tiveram oportunidade de interagir, dialogando e trocando informações e experiências. Nessas sessões o ensino foi centrado nos alunos e os professores foram meros mediadores.

Foram partilhadas experiências entre os aprendentes que, em cada sessão, interagiam a pares (um português com um espanhol). Trocaram receitas culinárias locais, que posteriormente serviram aos jovens portugueses para o estudo do imperativo, partilharam informações pessoais como forma de ampliar e sistematizar questões lexicais trabalhadas em aulas, deram a conhecer bandas e cantores nacionais, descreveram a região onde vivem, falaram dos seus passatempos, da sua família e amigos, jogaram Bingo e criaram laços.

Para além do projeto acima referido, ao longo do ano, nas planificações das minhas aulas incluí diversas atividades, tais como jogos, filmes e/ou curtas-metragens, canções, trava-línguas, adivinhas, pequenas dramatizações, audições de diálogos e jogos.

Foi meu objetivo diversificar ao máximo as atividades, que procuraram desenvolver a competência oral, uma vez que sabemos que cada aluno tem as suas preferências e a sua própria personalidade, por outro lado, é inquestionável que em cada grupo de 30 alunos coexistirão diferentes estilos de aprendizagem e múltiplos tipos de inteligência. Não perdemos de

¹ <http://www.valoresdefuturo.com/es/content/conectando-aulas>

vista que o objetivo da docente foi que no final, todos sem exceção, tenham tido ao longo da experiência a oportunidade de desenvolver a competência da oralidade, quer no que diz respeito à compreensão, quer à produção.

O objetivo final deste trabalho é chamar a atenção para a necessidade de se incluir, em aulas de língua, momentos obviamente destinados a trabalhar todas as competências, salientando-se a ênfase dada à oralidade. Em contexto escolar, pretende-se trabalhar esta competência, como forma de melhorar o discurso oral dos discentes, e isso não pode nem deve ser esquecido ou relegado para um segundo plano. Mostrarei como, ao longo de uma experiência letiva de mais de vinte anos no âmbito do ensino do Português, também trabalhei esta competência, para que os alunos fossem capazes de compreender e interpretar discursos orais, bem como desenvolver a capacidade de exposição de pontos de vista. É meu objetivo comprovar como é relevante e fundamental a sistemática presença de atividades direcionadas para o exercício da competência oral no processo ensino-aprendizagem, pois defendo que, no âmbito do ensino das línguas, este deva ser um aspeto a privilegiar nas aulas e que essa ferramenta valiosa para a aquisição e desenvolvimento da motivação e autonomia dos alunos deve ser explorada ao máximo. Para que esse objetivo se atinja e ocorra naturalmente, é necessário investir em momentos de interação efetiva, de modo a propiciar situações reais de comunicação oral.

Os discentes, trabalhando desta forma, perceberão que falar é aceder à linguagem e dar vida ao diálogo. Dialogar é não só ouvir, mas também escutar, contactando e interagindo com o outro em diferentes situações e com diferentes intenções, o que equivale a dizer que é necessariamente uma prática que leva ao uso da voz e da língua sem cortes ou interrupções que retirem sentido à conversação.

1 - ORALIDADE E ESCRITA: CAMINHOS CRUZADOS

1. 1. O Homem e a necessidade de comunicação

Perde-se na noite dos tempos a história da comunicação. O Homem sempre sentiu necessidade de trocar mensagens com os seus semelhantes: o pré-histórico desenhava nas paredes das cavernas, os Egípcios criaram os hieróglifos, os índios americanos usaram os sinais de fumo, as muitas tribos africanas optaram pelo som dos tambores e muitas outras formas de comunicação foram surgindo ao longo dos séculos. Na verdade, a vontade de comunicar do Homem nunca cessou, pelo contrário, assiste-se, nos dias de hoje, a avanços tão rápidos no que respeita ao assunto, que o cidadão mais distraído corre o risco de dificilmente conseguir acompanhar este ritmo desenfreado.

Quando falo em comunicação, refiro-me a todos os códigos e símbolos que foram sendo transmitidos ao longo dos tempos com o intuito de comunicar: gestos, expressões corporais, tato, visão, olfato, desenhos, fala, línguas e a escrita. No entanto, não posso deixar de referir que a linguagem oral e a escrita têm, na história da comunicação, um papel relevante, uma vez que, no caso da oralidade, esta era o principal meio de comunicação na pré-história e na Antiguidade e foi através dela que se deu o desenvolvimento social da espécie humana. De referir o papel relevante que a palavra e o conceito de retórica tiveram para a tão avançada civilização grega. Assim, não podemos descurar a importância que a oralidade tem para a civilização até aos dias de hoje.

A escrita, por outro lado, veio complementar as possibilidades do Homem comunicar. Segundo Hagège, *escritófilos* e *verbófilos* têm vindo a defender ideias contraditórias no que respeita à “invenção da escrita”. De acordo com o autor “a aventura da escrita, nascida de uma iniciativa tão lenta a produzir resultados, e que põe em jogo, para continuar ainda hoje a evoluir, tantos factores diferentes e complexos que somos levados a perguntar se a palavra “invenção”, acreditada pelo uso e pelo título de numerosos livros, será realmente a mais adequada.” (Hagège 1990:64). Isto porque segundo o autor, Vigenère (1586) e Duret (1613) “defendem que a escrita precede a oralidade”. No seguimento desses estudos explica-se por que

razões até hoje se mantiveram posições díspares no que diz respeito a estes dois modos de comunicar que, segundo o meu ponto de vista, se complementam desde a sua existência.

Para Guénon (1921), citado por Hagège (1990), o ensino oral precedeu o ensino da escrita e foi o único em uso durante muitos e longos anos. De acordo com (Hagège: 1990:85), Sausurre (1972) ensinava que “[a] escrita tapa a vista da língua: não é uma vestimenta, mas uma travestimenta” e afirmou Rosseau (1781) que “[a]s línguas foram feitas para serem faladas; a escrita só serve de suplemento à palavra.” Assim sendo, comprova-se que tem havido ao longo da História diferentes posições em relação à escrita e à oralidade e ao relevo que cada uma das capacidades humanas tem na evolução linguística e cultural da civilização. Efetivamente, de uma coisa podemos ter certeza, foi a necessidade de comunicar que conduziu à evolução das competências comunicativas do Homem.

1. 1. 1. Benefícios de trabalhar a oralidade em contexto escolar

Uma questão basilar na formação de qualquer professor é a de que o discurso pedagógico tem atualmente que assentar em pressupostos diferentes dos que regiam o ensino tradicional. Amor (1993:67) refere que nos anos 90:

“A comunicação que se pratica em contexto pedagógico — e, mais concretamente, na sala de aula — é caracterizada pelo artificialismo, face às situações de vida quotidiana.

No espaço social da aula os interlocutores já têm, de antemão, distribuídos distintos estatutos e papéis e a negociação que entre si têm de operar parte desse pressuposto.”

Define ainda que o professor fala incessantemente enquanto o aluno ouve e responde apenas mediante a solicitação do docente. Todo o processo se baseia numa comunicação controlada pelo professor, no seio da qual o aluno tende a não ser um pleno enunciador, ou seja, o discente raramente se integra numa dinâmica comunicativa de sala de aula.

De facto, estes estatutos e papéis ainda hoje perduram nas práticas letivas de muitos docentes e, como nos diz a autora anteriormente citada, “o diálogo pedagógico caracteriza-se (...) por um total monolinguismo.” Reitera esta posição Sousa (2006:47), ao afirmar que “o monopólio discursivo dos professores também não é de modo algum congruente com o ‘carácter dialogal’ subjacente ao acto comunicativo oral, para além de contrariar, objectivamente, a orientação geral preconizada pelos textos programáticos: *desenvolver as competências comunicativas dos alunos*.” O autor defende que é impreterível que se atinja um equilíbrio na distribuição efetiva e eficiente do tempo para que todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem tenham possibilidade de participar oralmente na aula, favorecendo-se a comunicação bidirecional (aluno-professor e aluno-aluno).

A minha experiência letiva e o permanente contacto com outros docentes comprova que é determinante que a escola e os formadores de línguas vejam a oralidade e o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos como um fator inquestionavelmente importante e condição indispensável para a aquisição e o aperfeiçoamento de competências linguísticas — “aprende-se a falar, falando” (Amor, 1993:67). Sei que muito temos a fazer e a trabalhar para conseguir mudar mentalidades, pois há ainda quem considere que essa tarefa é impossível por lhe parecer mais fácil conduzir uma aula em regime de “monólogo”. Felizmen-

te que quem assim pensa é cada vez mais uma exceção e é por isso que o ensino da oralidade tem vindo a ganhar e conquistar espaço nas escolas. Para muitos desfez-se o preconceito de que este domínio é menos importante e compreendeu-se que as práticas orais são imprescindíveis para o aprofundamento das relações humanas dos alunos, bem como para o sucesso da sua inclusão social.

De acordo com o documento *Programas de Português do Ensino Básico*, homologado em 2009 (Reis *et alii*: 112):

“Quando chegam ao 3.º ciclo, os alunos experimentaram já um continuum de situações que lhes terão permitido não apenas utilizar a linguagem oral e a escrita em contextos muito diversos, com diferentes graus de formalidade, mas também desenvolver a consciência de que esses diferentes usos permitem alcançar efeitos específicos.”

Acrescenta ainda algumas considerações sobre a oralidade (Reis *et alii*: 113):

“No domínio específico da comunicação oral, os alunos expõem e comparam ideias, desenvolvem raciocínios e pontos de vista, argumentam e contrapõem opiniões, analisam e avaliam as intervenções de outros. Promovendo a observação e a análise desses usos, tomam consciência de que a fala se constrói com o outro, no âmbito de práticas dialógicas, e aprofundam a capacidade de fazer escolhas adequadas às intenções comunicativas e aos interlocutores. Este entendimento do trabalho no domínio da comunicação oral consolida-se, neste ciclo, por uma estreita articulação entre as actividades de compreensão e de expressão.”

A minha prática letiva no âmbito do ensino do Português tem vindo no seguimento destas orientações programáticas e através de um leque diversificado de atividades a procurar que os discentes se confrontem com diferentes modalidades do oral. Nas situações de interação com os seus pares, procuro que alarguem o seu repertório linguístico, trabalhem a atitude, a dicção, consigam gerir emoções e alarguem o seu repertório lexical e linguístico.

Os Descritores de Desempenho salientados no já referido documento (2009:120-122) apontam para três vertentes muito importantes no ensino-aprendizagem de línguas: “Escutar para aprender e construir conhecimento; Falar para construir e expressar conhecimento e Participar em situações de interacção oral”. Assim sendo, práticas de oralidade, como debates e simulações de entrevistas e exposições orais, são atividades que tenho adotado e implementado nas minhas aulas de Português. Também o visionamento de reportagens televisivas

para posterior aprofundamento das temáticas e apresentações orais ao grupo turma têm sido atividades recorrentes. Diz Silva (1986:23):

“São sobejamente conhecidas as dificuldades que sente o indivíduo adulto quando se vê na circunstância de falar para um auditório numeroso. Essas dificuldades derivam em grande parte do ensino tradicional que se apoiava na lição magistral e que retirava ao aluno a possibilidade de se exprimir oralmente, excepto nas clássicas «chamadas orais», em que se lhe pedia que debitasse uma série de conhecimentos puramente memorizados, na maior parte dos casos. Numa pedagogia actual essas experiências traumatizantes não têm razão de existir. A exposição oral de que aqui se fala tem como objectivo ensinar o aluno, desde muito cedo, a exprimir-se oralmente face a um público (turma, clube de leitura, etc.) e ainda ensiná-lo a pensar, a aprofundar um assunto, a recolher material.”

Identifico-me por completo com esta opinião e quando, nas minhas aulas, recorro à técnica de exposição oral de temas da atualidade, pretendo não somente desenvolver a capacidade de comunicação dos jovens, como também formá-los como indivíduos capazes de se servirem e de usarem as várias possibilidades que a língua lhes oferece. Obviamente que, ao longo desse caminho, procuro orientar o aluno, estimulando-o e munindo-o das ferramentas necessárias para ser capaz de conhecer as características da modalidade do trabalho solicitado. Estas propostas exigem a implementação de conhecimentos prévios, para que os discentes evitem o “erro” habitual de, em lugar de expor oralmente o tema, fazerem uma leitura do texto que deveria ser um mero suporte para a apresentação oral. Sinto que é importante como formador evitar estas situações, que de acordo com a minha experiência docente parecem ocorrer porque muitos educadores acabam por avaliar superficialmente a exposição oral, dando importância apenas ao texto escrito.

Na verdade, ainda existem muitos educadores que consideram a escrita a competência a privilegiar e mantêm este preconceito renegando por completo a prática da oralidade. Reitero a ideia de que trabalhar a escrita como suporte da oralidade é o melhor caminho. A minha prática letiva leva-me a concluir que, quando nas aulas simulo debates sobre temáticas da atualidade, procuro que os meus alunos estejam munidos de textos escritos previamente trabalhados, mas que estejam preparados para a participação oral em situações de interação com os seus pares. Consigo com estas atividades desenvolver aspetos linguísticos, mas também a cidadania e a capacidade crítica e interventiva dos nossos jovens.

É inquestionável que o verdadeiro papel das escolas é valorizar e aprimorar o que já faz parte do conhecimento dos discentes, assim sendo, não tem qualquer sentido desprestigiar a componente oral, já que esta acompanha a criança desde muito cedo. Na perspectiva de Martins (2012), a escola é um espelho da vida, ou seja, tudo o que aí se passa é um reflexo do que se vive em sociedade, logo, os alunos trazem para este espaço as suas produções orais, assim como as suas aprendizagens em contexto escolar fazem o percurso inverso, saindo da escola. Os jovens chegam à sala de aula com o seu “equipamento” linguístico mais ou menos trabalhado, conforme as suas origens sociais; adquirem aí outras competências, nomeadamente no domínio da oralidade, e toda essa aprendizagem é de novo arremessada para a vida. Por essas razões, esta competência deve ser trabalhada nos registos formal e informal, sem que isso signifique que o formal seja necessariamente associado à escrita e o informal à oralidade. Isto porque, quer a fala quer a escrita, podem adquirir diferentes matizes: língua padrão, variedades não-padrão, língua culta, língua coloquial, linguagem formal e linguagem informal. Tudo é possível e tudo depende do contexto em que se utiliza a língua.

Tem sido meu propósito trabalhar e orientar as aulas neste caminho que é a única forma de derrubar preconceitos e assumir o propósito grandioso e poderoso do ensino centrado no enfoque comunicativo e no aluno. Não quero com isto dizer que muitas vezes não sinta a mesma dificuldade de muitos professores que encontram no sistema educativo português alguns obstáculos à concretização plena das atividades orais. Reproduzo as palavras de Martins (2012:13) que afirma ser muito comum encontrar propostas de atividades circunscritas ao espaço da sala de aula. Questiona-se por que persiste sistematicamente esta referência limitativa e conclui que a resposta se prende com “o grande equívoco da noção de oralidade, assumida no sistema educativo português, que limita as atividades de oralidade à sala de aula.” Na sua opinião, a qual partilho, a sala de aula deverá ser encarada apenas como cenário preparatório para a aplicação de todos os tipos de oral, servindo essas atividades de *trampolim* para um longo e diversificado caminho pragmático que não é mais nem menos que as reais situações da vida social: diálogos espontâneos, conversas de rua ou de café, conversações em programas televisivos ou radiofónicos.

Quando se fala em enfoque comunicativo com vista ao desenvolvimento da competência oral, como refiro nos parágrafos anteriores, não se pode dissociá-lo do enfoque por tarefas ou projetos. Isto porque o enfoque por tarefas tem por objetivo revitalizar o anterior,

como afirma Fernández (2009:16). A filosofia do enfoque comunicativo é enriquecida pelas tarefas e projetos que vêm motivar a participação dos aprendizes e desenvolver-lhes a autonomia. Entende-se por *tarefa* qualquer atividade que se realiza num determinado momento, ou seja, “este enfoque (...) considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen TAREAS que llevar a cabo, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.” defende Fernández (2009:16).

É neste contexto que procuro sempre planificar as minhas aulas com atividades onde se vivenciem situações reais da sociedade e onde os alunos levem a cabo pequenas tarefas. Essa foi a razão que me fez pensar no projeto que apresentarei no ponto 3. 1 e que foi idealizado para as aulas de ELE deste ano letivo.

No seguimento desta mesma situação, já no passado, no âmbito da disciplina de Português, planeei um projeto intitulado “Escolher uma profissão é questão de vocação...” para uma turma de 9.º ano. Os alunos tiveram que enviar cartas formais a diversas personalidades da sociedade local, convidando-os a vir à nossa escola falar das suas profissões e sobre qual o caminho que levou às suas escolhas profissionais. Ao prepararem a atividade, os alunos tiveram como suporte a competência escrita numa componente mais formal. Depois, à medida que foram obtendo confirmações dos convidados, iam preparando as entrevistas para que no dia da sessão se pudessem estabelecer interações vivas entre aluno(s) e convidado. Os alunos conseguiram interagir e levar a cabo conversas muito corretas e diálogos fluentes e tiveram oportunidade de esclarecer dúvidas em relação às diferentes profissões. Conseguiu-se com este projeto trabalhar simultaneamente a oralidade e a escrita e ainda munir os alunos de algumas ferramentas indispensáveis ao seu percurso académico, já que no ano seguinte teriam que escolher a área/agrupamento de estudos. Para além disso, valorizou-se a capacidade de iniciativa dos jovens e a sua autoestima aumentou consideravelmente ao perceberem que conseguiram levar à escola um investigador criminal (PJ), uma enfermeira do centro de saúde local, um fisioterapeuta, um engenheiro acústico, um produtor musical, e uma psicóloga clínica residentes no concelho, uma assistente social da Prisão de Tires, um gestor comercial do grupo Sonae e Clara de Sousa, jornalista bem conhecida do público.

No ensino do Português, comparativamente ao do ELE, consegue-se abranger um maior e mais profundo leque de possibilidades de trabalho da oralidade, uma vez que se trata da

língua materna dos alunos. Há no entanto uma tendência dos professores se preocuparem mais com a leitura e a escrita o que acaba por alienar outros conhecimentos de que o aluno se deve apropriar e cuja importância é fulcral para a sua formação integral. Ao longo da minha carreira tenho tentado fugir dessa tendência e procurado trabalhar de acordo com três áreas propostas pela já referida linguista Amor (1993:77): “património oral e da literatura oral tradicional; texto poético e jogo dramático”. Com base nestas três áreas, tenho conseguido planificar e levar a cabo nas minhas aulas muitas atividades que fazem os alunos trabalhar e exercitar a competência oral através de jogos de linguagem, audição de poesia, narrativas em verso, reconto de narrativas, provérbios, adivinhas e trava-línguas, karaokes de poesia e dramatização.

1. 1. 2. As atividades lúdicas com suporte da oralidade

Como referi na introdução deste trabalho procuro que uma grande parte das atividades que realizo com os meus alunos seja de cariz lúdico, isto porque tenho por convicção que se aprende jogando. Fernández (1999:8) suporta a minha posição ao afirmar que “[e]l juego es una forma innata de aprender, es la capacidad que tenemos de ir experimentando y apropiándonos de lo que nos rodea y hacerlo de una forma placentera (...)”. Através dos vários jogos podemos criar nas nossas aulas uma gradação de atividades que vão conduzindo os alunos à segurança e à consequente autonomia linguística. De acordo com Fernández (1997:12-14), os jogos devem ser incluídos na planificação segundo uma perspetiva evolutiva: “jogos de arranque”, “jogos para provocar a necessidade de comunicar em espanhol”, “jogos para formulação de hipóteses” e por último “prática controlada”.

Cada tipologia de jogo tem intencionalidades distintas, os jogos de arranque pretendem criar ambiente, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem e preparando-o para que se cumpra o objetivo comunicativo; os jogos que provocam a necessidade de comunicar em espanhol têm por objetivo a realização lúdica de atividades reais como as que se proporcionam por exemplo com os intercâmbios escolares. No caso específico da minha turma de Espanhol procurei atingir este objetivo através do projeto que especificarei em pormenor no ponto 3.1.; os jogos para formular hipóteses têm por objetivo jogar com a língua através de adivinhas, jogos de palavras, etc., e por último temos os jogos de prática controlada, muito úteis para o aprendiz praticar o que tem vindo a aprender recorrendo o professor a situações que abordam diferentes tipos de aprendizagem para conseguir atingir o objetivo de que todos os alunos aprendam de acordo com as suas características.

Esta reivindicação do lúdico no ensino de ELE tem vindo a estimular cada vez mais a criatividade dos docentes e também de muitos discentes, desenvolvendo e melhorando o desempenho e rendimento escolar destes últimos. Segundo AA.VV. (1999:31) “(...) utilizar técnicas que promuevan o potencien la creatividad estimula la actividad de los dos hemisferios del cerebro (...) mejorando el rendimiento en el proceso de aprendizaje. Actividades más tradicionales (...) solo activan una parte del pensamiento del alumno y esto sólo satisface una parte de las necesidades cognitivas del mismo.” É por isso que, muitos dos que aprenderam

línguas estrangeiras segundo o método tradicional, atingiram um alto nível de proficiência no que diz respeito à estrutura da língua, mas em termos de fluidez oral ficaram muito aquém do desejável, porque nunca alcançaram uma boa competência comunicativa.

Reitero que considero que todo o ser humano pode beneficiar, e muito, de uma aprendizagem centrada em atividades lúdicas, tanto pelo aspeto de diversão e prazer, como pelo próprio fator aprendizagem. Isto, porque através delas desenvolvemos várias capacidades, exploramos e refletimos sobre a realidade, a cultura na qual vivemos e incorporamos a vida e os papéis sociais. Assim sendo, não posso deixar de me identificar com Andreu e García (2000:121) quando afirmam que “[L]a relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos ‘jugar’ y ‘aprender’ confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar y llegar a ganar... para pasarlo bien, para avanzar y mejorar.” É por tudo isto, que a partir dos anos 70, com o enfoque comunicativo, se começou a falar da importância que tem uma aprendizagem em que o estudante ou aprendiz se divirta. As aulas, ao acontecerem num ambiente lúdico, permitem que cada estudante desenvolva as suas próprias estratégias de aprendizagem. Com o recurso ao jogo, nós os docentes deixamos de ser os “sábios” e o centro do grupo, para passarmos a ser meros facilitadores-condutores do processo ensino-aprendizagem, potencializando o trabalho dos aprendentes em pequenos grupos ou em pares. Aí começa a manifestar-se o desenvolvimento pessoal do aluno que, como defende a psicologia cognitiva, está numa atitude dinâmica e ativa inerente ao jogador e que, com muita facilidade, se torna no elemento ativo do processo. A favor das atitudes ativas aponto o estudo citado por Andreu e García (2000:123), que apresenta os resultados analisados por O’Connor e Seymour (1992) acerca da estimulação da memória. Dizem os investigadores que recordamos 90% daquilo que fazemos, 10% do que lemos, 20% do que ouvimos e 30% do que vemos. Esta constatação reforça a importância do uso do lúdico na aula de línguas e a necessidade de não encarar estas atividades como algo marginal.

O docente tem que se ver como alguém que participa na tarefa de ensinar, através de um ponto de vista equilibrado, tolerante, eclético e acima de tudo realista. Assim, é manifestamente necessário que encaremos as atividades comunicativas pela perspetiva apontada por Santos, Mejía e Ribera (1988:277):

“¿Qué entendemos por actividad comunicativa? Para nosotros, la actividad comunicativa es un posible juego que utilizamos como pretexto para que alguien (el alumno) aprenda algo (una estructura fun-

cional) con el objetivo de cubrir las necesidades de una situación comunicativa. Su finalidad es introducir o consolidar una estructura a través de su contextualización en una práctica real. Queda implícito que una actividad comunicativa no es un simple apoyo o complemento de relleno, es necesaria e integral en el diseño del programa.”

Sublinho a posição marcada pelos referidos autores que afirmam que a prática e a teoria não são um binómio de contrários e que, efetivamente a aprendizagem dedutiva e indutiva devem combinar-se, e como tal, estas atividades lúdicas deverão estar presentes nas planificações do docente de forma entrelaçada e combinada, para que não surjam como algo marginal e de utilização muito pontual.

Centrando-me na bibliografia consultada ao longo da minha investigação, verifiquei que a grande maioria dos autores aponta os jogos como únicos exemplos de atividades lúdicas. Não me posiciono exatamente nessa linha, uma vez que na minha perspectiva, lúdico é toda a tipologia de atividades criativas e divertidas que se aplicam em aula e que facilitam a aprendizagem do aluno, fazendo-o sentir-se parte ativa e central no processo de aprendizagem. Assim sendo, não posso deixar de referir que nas minhas planificações surgem canções, curtas-metragens, vídeos publicitários, jogos dramáticos, conexões via redes sociais e audições várias, como atividades lúdicas de suporte à oralidade. Algumas dessas atividades serão apresentadas com detalhe no capítulo 3 deste trabalho, justificando as minhas opções didáticas.

Quando planifico tenho sempre presente o capítulo 7 do QECR, que apresenta as tarefas e o seu papel no ensino das línguas, assim como as ideias de Labrador e Morote (2008), num trabalho em que as autoras apontam o jogo e as suas várias tipologias como recurso lúdico, mas referem também as dramatizações, os jogos dramáticos, a canção, os vídeos, os anúncios, etc., na mesma categoria. Os jogos são classificados mediante três distintas categorias: os de observação e memória, os de dedução e lógica e os de palavras. Ora, o uso que o docente faz destes jogos pode ser muito diversificado e as tarefas solicitadas mais ou menos amplas, mas o leque de atividades lúdicas possíveis de implementar e associar como suporte da oralidade é muito mais vasto do que apenas os jogos.

1. 1. 3. A competência oral nos Programas de Português do Ensino Básico e nas Metas Curriculares do Português – 3.º Ciclo EB

Nos últimos anos, várias foram as mudanças no que concerne aos documentos normativos ligados ao ensino do Português língua materna e também no que diz respeito à terminologia linguística, nomeadamente o aparecimento do Dicionário Terminológico que deve ser entendido como um documento de consulta, com função reguladora de termos e conceitos sobre o conhecimento explícito da língua, de forma a acabar com a deriva terminológica.

O mais recente documento normativo é o das Metas Curriculares de Português, cuja definição organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial ajudando-os a delinear as melhores estratégias de ensino.

As Metas constituem-se como um documento de referência para o ensino do Português e obedecem aos seguintes princípios: definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos e estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos. Para além disso, apresentam quatro características essenciais:

- tendo como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009, centram-se no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam;

- estão definidas por ano de escolaridade;

- contêm quatro domínios de referência no 1.º Ciclo e no 2.º (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e cinco no 3.º (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita);

- em cada domínio são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos.

Assim sendo, a prática letiva no âmbito do Português deve atualmente balizar-se em ambos os documentos e, neste trabalho, vou especificamente centrar-me no 3.º ciclo do ensino básico e no âmbito da oralidade.

Não creio que tenha sido por acaso que a ordenação/enumeração das várias competências no documento das Metas apareça encabeçada pela ORALIDADE e só depois surjam as restantes competências: Leitura; Escrita; Educação Literária e Gramática. Esta opção comprova que a oralidade e o seu domínio na língua materna, e mesmo nas línguas estrangeiras, é essencial para que o falante consiga desenvolver com qualidade as restantes competências.

O documento que define as Metas sublinha que o docente deve, no momento da planificação e na sua prática letiva, considerar as metas e descritores indicados para cada ano de escolaridade, uma vez que são obrigatórios, e que estes sempre que necessário devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes.

Ao analisar o referido documento, nomeadamente no domínio da oralidade, verifica-se que quatro das metas são comuns aos três anos do 3.º ciclo:

1. Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.
3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.
4. Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de coesão discursiva.
5. Produzir textos orais de diferentes tipos e com diferentes finalidades.

A última meta apenas difere no 7.º ano, uma vez que as produções de textos orais devem ter apenas uma duração de 4 minutos, enquanto no 8.º e 9.º anos passa a ser de 5 minutos.

Estas metas remetem-nos para o trabalho de Lomas (2003), que defende que há uma primazia do oral sobre o escrito, salientando as grandes diferenças entre a formalidade e informalidade da fala e a fragmentariedade e a descontinuidade da maior parte das modalidades do discurso oral.

Não é por acaso que trabalhos deste autor servem de base ao documento “Programas de Português do Ensino Básico”. Lomas aponta como fundamental o investimento no trabalho das competências do ouvir e do falar, considerando-as vitais no processo de aprendizagem.

Diz-nos mesmo que “[a] fragmentariedade da fala persiste inclusivamente no falante competente e, dentro de certos limites, não é considerada como indício de fraca competência linguístico-comunicativa. No entanto, na passagem para formas de fala mais planificadas (...), o professor poderá fazer com que o aluno tome consciência desses aspectos, acentuando que a compreensão, e em geral a interacção comunicativa é mais fácil quando o emissor é capaz de falar com fluidez, sem o recurso excessivo à autocorreção.” Sem dúvida que os docentes só conseguem que os seus discentes atinjam esse nível de fluidez, trabalhando sempre com base na consecução das já referidas metas.

No que diz respeito à consecução das metas 2 e 6 também há diferenças que passo a explicar:

2. Registrar, tratar e reter a informação, é um objetivo a ter em conta no 7.º e 8.º anos e só no 9.º ano se alarga o leque desta meta para:

2. Registrar, tratar e reter a informação. Consolidar processos de registo e tratamento de informação.

No que diz respeito à sexta meta, esta só é tida em conta no 8.º e 9.º anos, uma vez que até aí os discentes ainda não estão aptos a:

6. Reconhecer a variação da língua.

Efetivamente, estas metas não podem ser tidas em consideração de forma isolada e devem, pelo contrário, ter sempre em conta o definido no âmbito da compreensão/expressão oral em Programas de Português do Ensino Básico, homologado em 2009 (Reis *et alii*: 115):

- Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados.
- Interpretar criticamente a informação ouvida, analisando as estratégias e os recursos verbais e não verbais utilizados.
- Compreender o essencial da mensagem, apreendendo o fio condutor da intervenção e retendo dados que permitam intervir construtivamente em situações de diálogo ou realizar tarefas específicas.
- Tomar a palavra em contextos formais, seleccionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reacções dos interlocutores na construção do sentido.
- Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica.

- Produzir discursos orais correctos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.

Os descritores de desempenho no referido documento (Reis *et alii*: 117) “indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra.” O cruzamento entre estes descritores e os previstos no documento das Metas deve ficar a cargo do docente que planifica e executa as suas aulas, procurando de acordo com o Programa, levar os seus discentes a: “escutar para aprender e construir conhecimento; falar para construir e expressar conhecimento e participar em situações de interacção oral.”

1.4. A competência oral no QECR e no Programa Nacional de Espanhol do 3.º ciclo EB

Quando optei por trabalhar as minhas aulas centradas na oralidade, tive por base o testemunho das experiências de vários docentes. Figueras (2004:63), por exemplo, afirma que “[l]as dificultades del aprendizaje de la lengua oral (...) son obvias, sobre todo en contextos de aprendizaje formales. Pero es preocupante que - en plena consolidación de una docencia de lengua orientada hacia la comunicación - el sentimiento general entre alumnos, profesores y especialistas en general, sea de insatisfacción”. Esta sua posição comprova que, como muitos outros professores, também ela considera que a nível do ensino da língua orientado para a oralidade muito há ainda a fazer, e por isso mesmo, apresenta um estudo sobre o que se entende por língua oral e sobre os trabalhos nesta área efetuados nos anos que antecedem o seu estudo.

Tal como a docente referida, também eu para planificar as minhas aulas e para redigir este relatório procedi a uma análise cuidada do Programa de Espanhol do 3.º ciclo do EB e do QECR. Este último propõe uma orientação do ensino para a ação (capítulo 2), descrevendo atividades e estratégias relativas à língua oral, que se subdividem em expressão oral, na qual o aluno da língua produz um texto oral, e em intervenção oral, na qual atua de forma alternada como falante e como ouvinte com um ou mais interlocutores para construir, conjuntamente, uma conversa baseada no princípio da negociação de significados, tendo por base a cooperação.

O QECR (2002:90-91) cita como exemplos de **atividades de produção oral** os seguintes:

- anúncios públicos (informações, instruções, etc.);
- exposições públicas (discursos em reuniões públicas, palestras, sermões, espectáculos, comentários desportivos, apresentação de produtos para venda, etc).

que implicam, por exemplo:

- ler um texto em voz alta;
- falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.);

- desempenhar um papel estudado;
- falar espontaneamente;
- cantar.

São fornecidas escalas exemplificativas para:

- a produção oral geral;
- o monólogo em sequência: descrever uma experiência;
- o monólogo em sequência: argumentar (p. ex.: num debate);
- anúncios públicos;
- exposições públicas.

O QECR (2002:102-103) aponta também como muito importantes as **atividades de compreensão do oral** (ouvir), em que o aluno como ouvinte recebe e processa a mensagem (input).

As atividades de audição são:

- ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.);
- ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema);
- ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.);
- ouvir uma conversa lateral, etc.

Em cada um destes casos, o utilizador poderá estar a ouvir para compreender:

- o essencial;
- uma informação específica;
- os pormenores;
- o que está implícito, etc.

Fornecem-se escalas exemplificativas para:

- compreensão do oral geral;
- compreensão da interacção entre falantes nativos;
- audição ao vivo como membro de um auditório;
- audição de anúncios e de instruções;
- audição de meios de comunicação áudio e de gravações.

O mesmo documento (2002:112-113) indica ainda como fundamentais as atividades interativas (ouvir), em que o aluno desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte. Entre as atividades interativas encontramos, por exemplo:

- transacções;
- conversa informal;
- discussão informal;
- discussão formal;
- debate;
- entrevista;
- negociação;
- planeamento conjunto;
- a cooperação prática com vista a um fim específico.

São propostas escalas exemplificativas para:

- interacção oral geral;
- compreensão de um interlocutor para com um falante nativo;
- conversação;
- discussão informal;
- discussão formal e reuniões;
- cooperação com vista a um fim específico;
- transacções para obter bens e serviços;

- troca de informações;
- entrevistar e ser entrevistado.

O QECR, sendo mais recente que o Programa de Espanhol, vem especificar muito melhor como tratar a oralidade. Recordo que o Programa apenas referia que os conteúdos tinham sido estabelecidos para cada um dos 6 domínios, estando o domínio da compreensão oral e da expressão oral entre eles. A propósito destes dois domínios estabelecia os conteúdos, procedimentos e atitudes a adotar, voltando só a abordar as situações de comunicação oral no ponto 5.4 das orientações metodológicas.

Sem dúvida que atualmente como professora de espanhol sinto-me mais segura em relação às minhas opções didáticas, uma vez que o QECR vem completar algum vazio de informação que se verificava no Programa Nacional.

2. Contextualização da Escola E. B. 2/3 da Alapraia

2. 1. Caracterização geral da Escola E. B. 2/3 da Alapraia

O Agrupamento de Escolas da Alapraia teve implementação legal por Despacho do Senhor Diretor Regional de Lisboa em 2 de Julho de 2003 e encontra-se a funcionar desde o início do ano letivo 2003/2004. Integra uma comunidade educativa que abrange a Educação Pré-escolar e os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, abarcando os seguintes estabelecimentos de ensino:

- Jardim de Infância das Areias;
- Jardim de Infância de Bicesse;
- Jardim de Infância de Manique;
- Escola do Ensino Básico do 1.º ciclo das Areias;
- Escola do Ensino Básico do 1.º ciclo de Bicesse;
- Escola do Ensino Básico do 1.º ciclo de Caparide;
- Escola do Ensino Básico do 1.º ciclo de Manique;
- Escola do Ensino Básico do 1.º ciclo de S. Pedro do Estoril;
- Escola do Ensino Básico - 2.º e 3.º ciclos da Alapraia (Sede do Agrupamento).

As Escolas do Agrupamento situam-se no concelho de Cascais, distribuídas pelas freguesias do Estoril, Alcabideche e São Domingos de Rana.



Gravura 1 – Mapa do concelho de Cascais

A população residente tem vindo a aumentar, sendo a imigração um dos principais fatores. A par de urbanizações novas, existem na zona envolvente bairros de habitação social, a Aldeia de Crianças S. O. S. e a Fundação O Século, que determinam a população escolar do Agrupamento. As estatísticas mostram que, nos últimos anos, houve um aumento significativo de alunos inscritos com necessidades educativas especiais. Na Sede do Agrupamento – Escola E. B. 2/3 da Alapraia funciona uma sala de multideficiência com capacidade para 6 alunos. O Agrupamento presta apoio a alunos portadores de deficiência visual e apoia alunos com deficiência auditiva na Escola E.B 1 das Areias e na escola sede. Regista-se um aumento do número de alunos inscritos no Agrupamento apoiados pela Ação Social Escolar.

As metas, os objetivos e as estratégias enunciadas no Projeto Educativo têm como ponto de partida o levantamento de dados relativos à população escolar do Agrupamento. No caso da Sede – Escola E. B. 2/3 da Alapraia, tínhamos no ano letivo 2013/2014 um total de 728 alunos.

O Agrupamento tem-se caracterizado por contar com um corpo docente relativamente estável, sendo a sua maioria professores do quadro, numa faixa etária média nos 35 anos de idade com uma experiência profissional acima dos 10 anos de serviço. No atual ano letivo éramos 80 docentes.

Anualmente o Agrupamento solicita a colocação de um psicólogo para o Serviço de Psicologia e Orientação. Este técnico presta apoio psicológico individualizado a casos de alunos sinalizados, cuja intervenção se considere urgente.

Relativamente ao pessoal não docente, o Agrupamento tem-se debatido nos últimos anos, com um número insuficiente de assistentes operacionais, fruto de opções políticas e económicas. O quadro do Agrupamento para os assistentes técnicos prevê dez lugares e, à data, encontram-se em funções apenas oito, acrescido de dez assistentes do IEFP e seis auxiliares de limpeza.

O Agrupamento de Escolas de Alapraia procura concretizar em todos os níveis de ensino um projeto pedagógico global, enquadrado pelos objetivos gerais do Ensino Pré-Escolar e do ensino Básico delineados pelo Ministério da Educação. O Projeto Educativo constitui-se em torno de grandes eixos que estruturam e dão sentido a toda a ação educativa. Assim, partindo da análise dos resultados escolares e da identificação de problemas que formam a realidade

das escolas, apresentados nos documentos finais da autoavaliação e avaliação externa do agrupamento, define-se um conjunto de linhas estratégicas de orientação, linhas de ação e metas. Face à definição de metas exigidas às Escolas no âmbito do Programa Educação 2015, mediante reflexão acerca dos resultados escolares das respetivas disciplinas/áreas disciplinares obtidos nos últimos anos, apresenta-se as metas a atingir, tendo em vista a melhoria da qualidade do serviço prestado e, consequentemente, mais sucesso educativo.

Definidos os princípios e valores do PE do Agrupamento e estabelecidas as suas metas, o Agrupamento identifica as dimensões que visam promover a qualidade do processo ensino aprendizagem e que, simultaneamente, garantem a motivação dos alunos. Importa ainda destacar a noção de que aprendizagem e sucesso são uma conquista a preservar e a alargar ao longo da vida. Pretende-se assim desenvolver um conjunto de estratégias, com objetivos direcionados para a qualidade e eficácia do trabalho desenvolvido no Agrupamento, numa perspetiva dinâmica e flexível que, anualmente, se concretize no Projeto Curricular do Agrupamento, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Plano de Turma e demais planos e projetos, implicando toda a comunidade educativa na inovação e mudança.

Relativamente às instalações da escola, esta é constituída por dois Blocos: A e B com ligação interna onde se situam as salas de aula, o Centro de Recursos Educativos, a Direção e a secretaria. O Pavilhão Gimnodesportivo fica separado destes dos blocos principais. De referir que a escola dispõe de uma excelente Biblioteca que está inserida na rede de bibliotecas escolares.

A oferta educativa inclui dois níveis de ensino (2.º e 3.º Ciclos), com a opção de Espanhol, desde o ano letivo 2009 /2010. No que diz respeito ao Departamento de Línguas, foram realizadas como habitualmente várias atividades, tendo o Grupo de Espanhol participado com todos os alunos na Semana da Leitura através do “Karaoke da Poesía”, comemoração do “Día de la Hispanidad” nas aulas e celebração do Dia do Agrupamento através da realização de uma “Feria del libro español” e da montagem de uma “Tienda de España”.

A escola disponibiliza ainda Cursos de Educação e Formação (CEF) nas áreas de “Instalação e Reparação de Computadores” e “Instalação e Operação de Sistemas Informáticos”. Estes cursos são uma oportunidade para os nossos jovens poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poderem

prosseguir estudos ou formação que lhes permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho.

2. 2. Caracterização da turma 8.º F

Foi-me atribuída a turma F do 8.º ano, uma vez que a continuidade pedagógica é neste estabelecimento de ensino condição prioritária e o 7.º F já tinha estado a meu cargo no ano letivo anterior. O grupo é composto por 29 alunos: 17 rapazes e 12 raparigas com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos.

Há uma aluna que usufruiu de adequações curriculares no processo de avaliação, ao abrigo do Dec. lei 3/2008, continuando o Conselho de Turma a aplicar as medidas educativas indicadas relativas à sua problemática de dislexia. Importa ainda salientar que todos os discentes se encontram a frequentar pela primeira vez o 8.º ano. A grande maioria dos alunos tem bom comportamento em sala de aula, mostram empenho, sentido de responsabilidade e grande motivação e interesse pela aprendizagem da língua espanhola.

Até ao término do ano letivo o grupo/turma mostrou grande curiosidade pela aprendizagem da língua e cultura espanholas e participou sempre com entusiasmo nas tarefas propostas.

De salientar que os encarregados de educação destes alunos são na sua maioria muito participativos e colaboradores no projeto educativo dos seus educandos. Têm uma formação académica ao nível do ensino secundário e do ensino superior e o seu apoio e incentivo ao percurso destes jovens é relevante, resultando num trabalho de equipa aliciante.

3 - Prática de Ensino Supervisionada

3. 1. “Valores de futuro-conectando aulas” – um Projeto de intercâmbio de ideias e reflexões

“Valores de futuro”² é um programa educativo dirigido aos alunos do Ensino Básico português e aos alunos espanhóis da “Primaria”³ e do 1º ao 3º da “ESO”⁴, que aborda conteúdos de educação financeira e educação de valores. O seu objetivo é fomentar a reflexão, o debate e o diálogo na sala de aula. É uma iniciativa do banco BBVA que visa promover competências e valores associados ao uso do dinheiro (o esforço, a solidariedade, a poupança...) através de ateliers participativos que fomentam a reflexão e o diálogo na sala de aula.

O programa disponibiliza 57 ateliers participativos, 4 ateliers de representação de papéis e debate e 2 projetos, de entre os quais o docente pode escolher os mais adequados para o respetivo programa.

Ao ter conhecimento deste programa percebi que o mesmo nos poderia ser muito útil, porque, para além do seu objetivo primordial (educação financeira), dava uma relevância muito especial ao aluno, colocando-o em situação central e privilegiada, fomentando o diálogo, a interação e o uso da língua.

Depois de analisar os materiais de apoio, verifiquei que para alunos de 8.º ano de LE2 (que tinham acabado o seu nível A1 no ano letivo anterior e iam iniciar o A2), os ateliers eram demasiado ambiciosos em termos linguísticos. No entanto, pareceu-me tremendamente motivadora a outra vertente do projeto (conectar a minha escola com outra espanhola), permitindo aos alunos o contacto com falantes nativos da língua que estavam a aprender. Não hesitei em inscrever a turma e foi-nos atribuído como parceiro, o Colegio Marpe, na Ilha de Gran Canária.

Cedo me pus em contacto com o docente responsável e percebi que era uma turma de 4.º ano (crianças de 9, 10 anos). Como um dos objetivos era praticar a oralidade, não nos pareceu, como já expliquei na introdução deste relatório, que isso fosse um problema, porque

² <http://www.valoresdefuturo.com/es/home> ou <http://www.valoresdefuturo.com/pt-pt>

³ Corresponde ao Primeiro e segundo Ciclos do EB português

⁴ Corresponde ao Terceiro Ciclo do EB português

os alunos mais novos eram nativos e isso conferia-lhes superioridade a nível linguístico. Os restantes objetivos prendiam-se com a intenção de levar ambos os grupos a tomar consciência das diferenças sociais, culturais, educativas e financeiras, mas também a apreenderem as semelhanças entre ambos os países, potenciando a unidade peninsular/europeia.

Em outubro agendamos as sessões que iríamos realizar ao longo do ano. Não foi fácil este processo, uma vez que o mais adequado para os meus alunos era a sexta-feira à tarde e os alunos espanhóis não podiam nesse horário, pois a sua escola encontrava-se encerrada. Assim, fui obrigada a “negociar” com a minha turma e as conexões tiveram que ser agendadas para durante a aula da manhã de sexta-feira, o que obrigava os meus alunos a almoçar na escola, para que a seguir ao almoço eu pudesse repor a aula. Isto porque no 8.º ano só há uma aula semanal de 90 minutos, o que implicava o atraso da turma na leção de conteúdos em relação aos outros grupos.

A primeira sessão decorreu no dia 15 de novembro e foi pensada como “motor de arranque” possibilitador de motivação e de quebra-gelo. Foi a forma que nos pareceu mais adequada para os alunos treinarem as fórmulas básicas de cortesia, trocarem informação e ficarem motivados para as sessões seguintes. O objetivo principal era que os jovens interagissem oralmente e se comesçassem a sentir mais seguros. Pedimos-lhes que em pares (um português e outro espanhol), de forma sequencial se cumprimentassem e apresentassem, referindo o seu nome, idade, nacionalidade, ano, nome da escola, falassem dos seus passatempos e se despedissem. Este primeiro contacto servia de revisão e sistematização do que já tinham aprendido no 7.º ano e possibilitava que as duas turmas se passassem a conhecer melhor, despertando interesse pelo projeto.

A segunda conexão ficou agendada para 17 de janeiro. Antecipadamente pedi aos meus discentes que durante as férias de Natal preparassem uma apresentação em Power-Point sobre as tradições natalícias do seu país. Pretendia-se que falassem de como celebravam o Natal e Passagem de Ano em suas casas, ilustrando com fotos reais tiradas durante as celebrações com as suas famílias. Os alunos responderam entusiasticamente e na primeira aula do segundo trimestre fizeram as suas apresentações orais. Através de votação procedeu-se à seleção das duas mais interessantes e completas para enviar aos seus colegas das Canárias.

Simultaneamente o professor Marcos Munguía pediu aos seus alunos que tirassem fotos das celebrações com as famílias e enviou-mas, para que as pudesse mostrar à turma no dia 10 de janeiro (primeira aula do segundo trimestre após as férias de Natal). Durante a ligação *Skype*, na semana seguinte, o autor de cada grupo de fotografias explicava e descrevia oralmente os seus exemplares. Sempre que os meus alunos não entendiam alguma frase (o que ocorria com alguma regularidade), pediam que repetissem e/ou que falassem mais devagar e a interação ia acontecendo, tornando-se mais fluída e natural à medida que a sessão ia decorrendo. As explicações dos alunos do Colegio Marpe eram dadas de forma intercalada com a descrição da festa de Natal/Passagem de Ano de um aluno português. No final da sessão ambos os grupos conheciam as diferenças e semelhanças das referidas celebrações em cada uma das regiões. A propósito das fotografias espanholas, foi apresentado um prato típico da ilha “Sancocho Canario”, que algumas famílias comem no Natal e o aluno que referiu esse prato prometeu enviar a receita, para que a pudéssemos conhecer e eventualmente tentar confecioná-la nas nossas casas. Esta acabou por ser posteriormente trabalhada numa aula que apresentarei no capítulo seguinte.

Outra sessão aconteceu no dia 21 de março, mas desta vez optei por ter o grupo dividido em dois, pois tínhamos pensado para esse dia uma sessão mais divertida, mas barulhenta, e sabíamos que se todos os elementos estivessem presentes, não atingiríamos o nosso objetivo (treinar o infinitivo e o particípio passado jogando ao Bingo), através da mecanização das formas verbais necessárias para o uso do Pretérito Perfeito. Com 30 alunos de cada lado seria muito difícil ouvir os nossos interlocutores e tornar-se-ia muito confuso. Assim, negociando com a Direção, consegui que a professora de Inglês ficasse com metade do grupo na aula e eu desloquei-me para o CRE com a outra metade. Antes tinha elaborado cartões (Anexo I), onde apareceriam aleatoriamente verbos no infinitivo e no particípio passado e pequenas tiras de papel (Anexo II) com verbos também nas mesmas formas verbais. Durante cerca de 70 minutos os alunos foram jogando, até um deles conseguir preencher um cartão. Curiosamente, escutou-se em simultâneo um dos alunos a fazer bingo nos dois países.

Na semana seguinte, a outra metade da turma jogou também ao Bingo, mas com verbos no pretérito indefinido (Anexos III e IV). A sessão decorreu de forma divertida e todos os alunos me surpreenderam pela positiva, pois sabiam muito bem identificar os verbos no infinitivo e modificá-los para a 1.^a pessoa do singular do pretérito indefinido.

A última sessão serviu para as despedidas e para os alunos falarem das suas experiências de vida. Pretendeu-se que sistematizassem e mecanizassem o uso do pretérito perfeito com os marcadores temporais “*ya*” e “*nunca*” e a sua utilização adequada. Também se procurou que utilizassem adequadamente o condicional ou futuro ao falarem de expectativas ou intenções para o futuro.

No ponto 3.3 farei uma reflexão e balanço sobre a minha prática letiva e sobre este projeto, uma vez que apesar de ter gostado da experiência tenho consciência que nem tudo correu como expectável. Essa reflexão é muito importante, para que garantidamente em situações futuras, se equacionem todos os aspetos a ter em consideração antes de avançar para projetos deste tipo.

3. 2. Apresentação e descrição de algumas atividades das Unidades Didáticas lecionadas

Antes de falar especificamente de duas das aulas que selecionei e que foram dadas sob a supervisão do docente da FCSH, farei uma pequena abordagem à forma como habitualmente planifico, preparo material e produzo atividades.

A minha prática letiva baseia-se no domínio dos documentos normativos e no manual escolar dos alunos. Ao planificar, procuro definir prioridades e hierarquizar conteúdos, tentando sempre que possível desenhar atividades enquadradas nas novas tecnologias, uma vez que estas são minhas aliadas no que diz respeito à motivação, tempo, interação dos discentes e me permitem desenvolver a competência oral dos alunos.

A componente sociocultural está sempre presente nas minhas planificações, porque não concebo o ensino de uma língua sem a inclusão destes aspetos, que são fundamentais para que os alunos em contexto real, sejam capazes de compreender plenamente um hispano-falante, sem correrem o risco de protagonizarem situações de desconforto devido a equívocos culturais.

Como forma de ilustrar o meu trabalho ao longo deste ano, apresentarei apenas a título de exemplo, as duas aulas que referi no primeiro parágrafo e que são constituintes de diferentes unidades didáticas e de diferentes momentos letivos.

A primeira diz respeito a uma aula lecionada em janeiro em que se pretendia que os alunos atingissem alguns dos objetivos traçados para aquela Unidade Didática (Anexo V) e também que se abordasse parcialmente alguns dos conteúdos funcionais, léxicos, gramaticais e socioculturais dessa mesma unidade.

A aula decorreu conforme previsto no plano (Anexo VI) e houve tempo para a conclusão de todas as atividades. Saliento que, ainda no âmbito do projeto em curso, utilizaram-se receitas partilhadas pelos alunos da escola espanhola. Tratava-se de receitas típicas da ilha, que depois de adaptadas por mim, serviram de material didático de apoio ao estudo para apropriação do uso correto do imperativo regular e irregular, bem como, com o contacto direto com a cultura espanhola, nomeadamente no que diz respeito à gastronomia. Também fo-

ram de especial importância, uma vez que serviram para alertar os discentes para as especificidades de determinados vocábulos usados apenas nas Ilhas Canárias e na América hispânica e não na Espanha Peninsular, nomeadamente o vocábulo “*papas*” em lugar de “*patatas*”. Também se salientou o uso de “*ustedes*” no lugar de “*vosotros*”, mostrando aos alunos que esta utilização dos pronomes é característica das ilhas e América hispânicas e também na Andaluzia.

A propósito destas receitas, também se optou por desenhar atividades na área da compreensão oral, quando se solicitou aos alunos que vissem um vídeo exemplificativo da confeção de um dos pratos, levando-os à aprendizagem de vocabulário novo e ao treino dos aprendizes, que como ouvintes, recebem e processam a mensagem de um nativo (input).

A aula lecionada em maio (Anexo VII), foi pensada para alunos num estágio de desenvolvimento linguístico mais evoluído e com maior capacidade de compreensão e expressão oral, pelo que optei por trabalhar um tema que considero “transversal” ligado ao uso das novas tecnologias, conduzindo à reflexão dos alunos sobre as vantagens e desvantagens do uso da internet e do desenvolvimento desenfreado das TIC.

Tal como prevê o QECR, com esta sessão procurei que os alunos refletissem sobre a forma de comunicarmos no passado e no presente e sobre quais as mudanças operadas na sociedade devido a essa evolução. Foi pedido aos alunos que expressassem sentimentos cujo objetivo teve como alvo três competências, expressão oral e escrita e compreensão oral.

Estes objetivos foram sendo atingidos ao longo da aula com pequenas atividades, nomeadamente a observação e comentário de uma imagem pelo grupo turma e visionamento parcial de um vídeo. Os alunos viram e escutaram esse vídeo uma primeira vez, para compreender o “essencial”, e uma segunda vez para compreender “os pormenores”. Na primeira audição, pedia que os discentes, tal como prevê o QECR, se centrassem na compreensão geral do oral e na compreensão da interação entre falantes nativos e ainda que fossem capazes de falar com os seus pares, expressando opiniões. Na segunda audição e atividades subsequentes, centrei-me na interação entre pares, situação em que os jovens tinham que desempenhar alternadamente o papel de falante e de ouvinte, através de diálogo/conversa informal com o seu colega.

Tal como tenho referido ao longo deste relatório, a oralidade não pode nunca dissociar-se da escrita, por isso, também num momento mais avançado da sessão, nessa mesma aula, os discentes tiveram de ser capazes de produzir um texto (comentário de *Facebook*), expressando os seus sentimentos.

3. 3. Reflexão sobre as atividades planificadas e desenvolvidas

O docente de línguas não deve encarar o seu trabalho como uma ciência exata, mas como resultado de ciências humanas entrelaçadas, destacando-se entre elas a linguística, a pedagogia, a psicologia, a filosofia, os recursos humanos, as ciências sociais, etc. Nada na nossa carreira é estanque, definitivo ou normativo. O docente deve assumir o papel de observador do seu desempenho profissional, procurando refletir sobre as suas práticas para melhorar, manter ou alterar procedimentos.

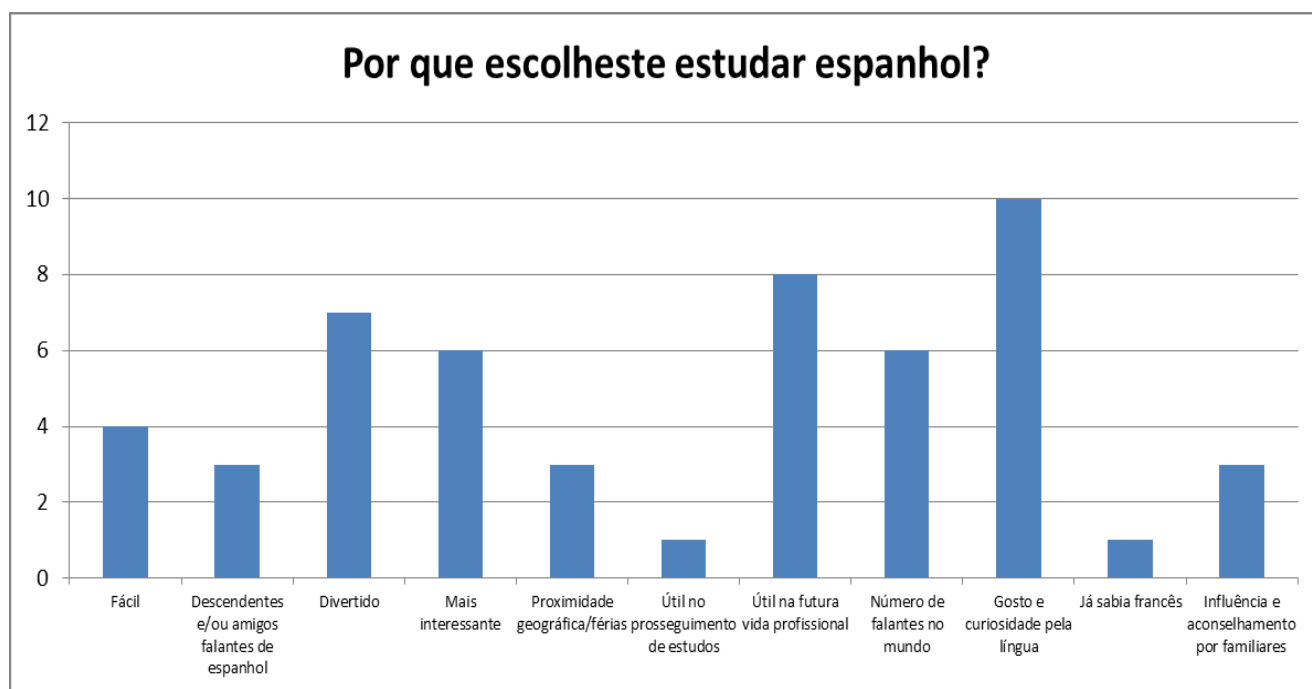
Como professora, sinto que exerço uma função importante na minha escola, uma vez que não me limito a ensinar uma língua, o meu objetivo é também formar jovens que venham a ser cidadãos ativos e críticos. Com a minha prática letiva privilegio o papel de orientador na sala de aula, lançando aos meus alunos desafios e tentando que através deles construam o seu próprio conhecimento. Considero-me uma docente reflexiva que pensa e repensa o seu desempenho, que reflete sobre os seus sucessos e fracassos, aproveitando o resultado dessas reflexões para reformular ou ajustar estratégias.

Porque me parece fundamental este contacto sistemático de proximidade com os alunos e de prática reflexiva, tenho, ao longo da minha experiência docente, elaborado anualmente fichas de autoavaliação e heteroavaliação trimestrais (Anexos VIII e IX), quer no âmbito do ensino do Português, quer no ensino do Espanhol. Servem-me sobretudo para contrastar a avaliação que os alunos fazem das minhas aulas com a minha própria reflexão e autoavaliação e ainda como forma de comparar a avaliação que cada aluno faz do seu trabalho ao longo de cada período letivo com a minha.

Para além das fichas acima referidas e como forma de estabelecer prioridades nas minhas opções didáticas, decidi, no início do ano letivo, aplicar um inquérito aos alunos (Anexo X). Através do tratamento dos dados, consegui obter informações relevantes, nomeadamente, as razões que levaram o aluno à opção pela LE2 (Espanhol), os objetivos principais dos discentes no que diz respeito à aprendizagem da língua e o tipo de atividades e metodologias de trabalho que mais gostavam de fazer na aula de LE.

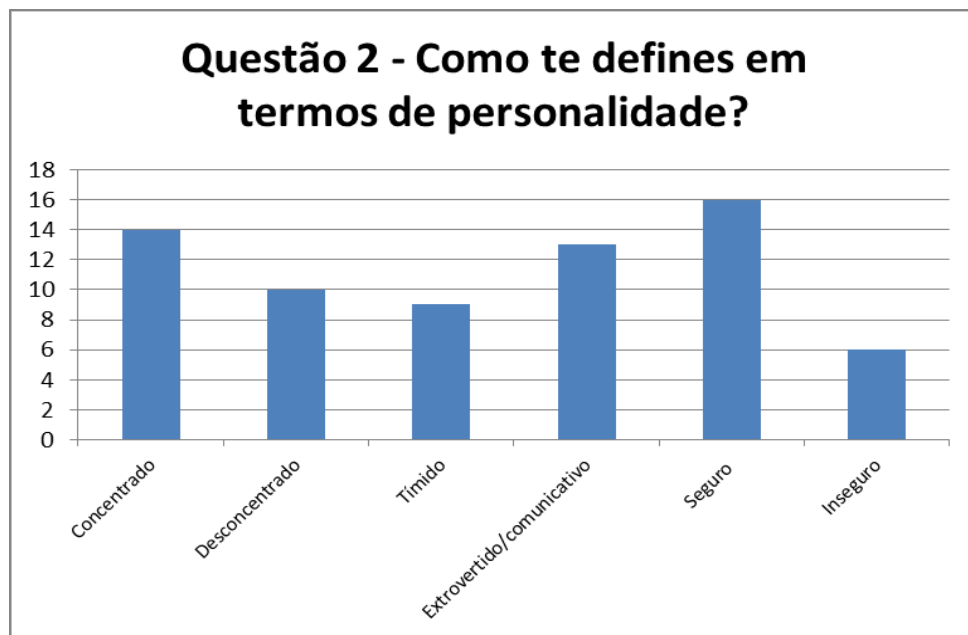
Pareceu-me importante saber quais as razões que levaram os alunos a escolher como LE2 o Espanhol, uma vez que este é um ótimo indicador da sua motivação. Após tratamento

de todos os dados resultantes da aplicação do referido inquérito, verificou-se que o gosto e a curiosidade pela língua, a utilidade na vida profissional, a diversão e o interesse foram os principais fatores apontados como decisivos nesta escolha. Isto levou-me a perceber e a confirmar a opinião que já tinha deste grupo de jovens: motivados, interessados, com expectativas de futuro e com interesse pela escola e pelas atividades escolares.



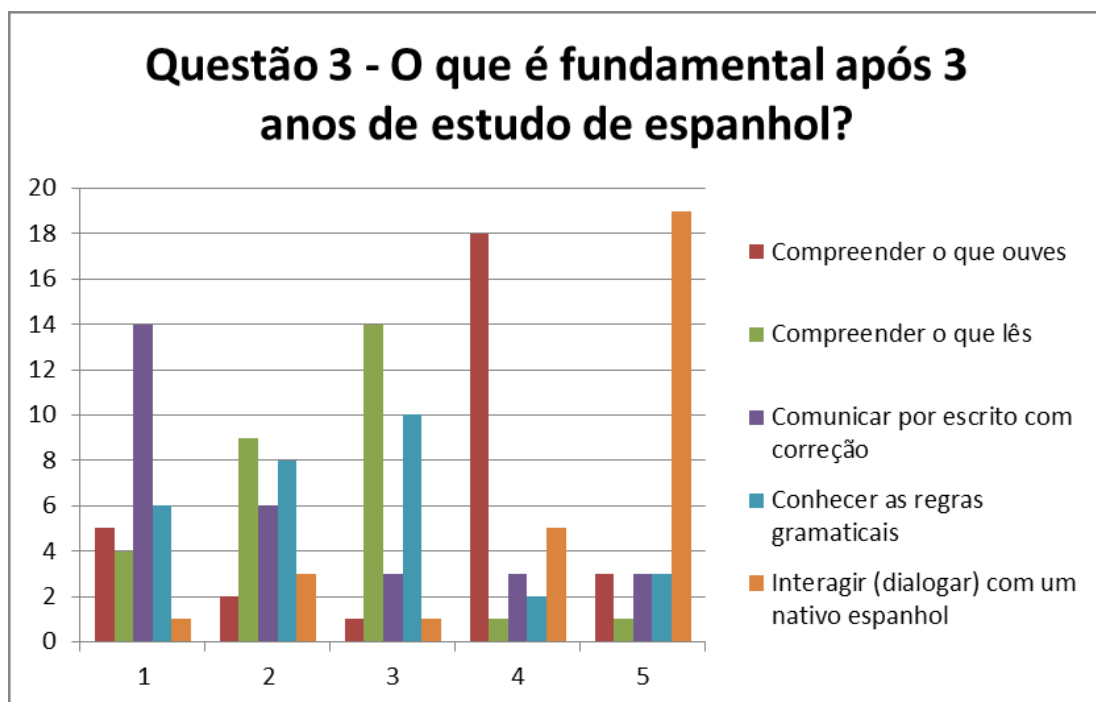
Confirmei que estava perante uma turma muito heterogénea no que diz respeito à personalidade e características dos alunos. Os dados mostraram-me quatro grupos distintos: os alunos seguros e extrovertidos/divertidos; os que se definem como tímidos e inseguros; os concentrados e os desconcentrados.

Após esta análise, tentei que os alunos mais tímidos e inseguros tivessem uma maior participação nas aulas e na conexão seguinte, dando-lhes muitas oportunidades de interação com os seus colegas, para que aos poucos fossem ganhando confiança e se tornassem menos reservados.

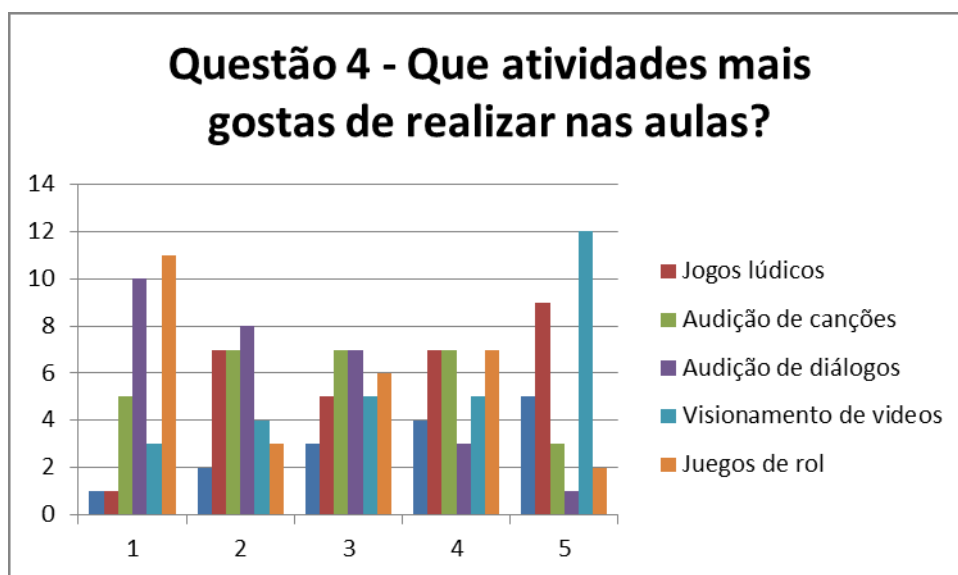


Pareceu-me importante saber o que os alunos consideravam fundamental adquirir após três anos de estudo de uma LE. Sabia que não lhes seria difícil seleccionar, de entre todas as competências, a(s) que consideravam mais importante(s) desenvolver nesse período, já que eram alunos de outra LE. Verifiquei com agrado que o essencial para a maioria era compreender o que ouvem e interagir com nativos espanhóis.

Este resultado, como se percebe foi determinante para a escolha do tema do meu relatório, bem como para a decisão de participar no projeto “Valores de futuro-conectando aulas”.



Como considero que os discentes devem ter um papel privilegiado no que diz respeito à negociação com o docente e que se deve sempre ter em conta as suas características para que as planificações sejam feitas “à medida” do grupo com quem trabalhamos, pareceu-me importante perceber que tipos de atividades mais gostavam de realizar em aula. O visionamento de vídeos encabeça as suas preferências, seguido dos “*juegos de rol*”, das audições de diálogos, dos jogos lúdicos e das audições de canções.

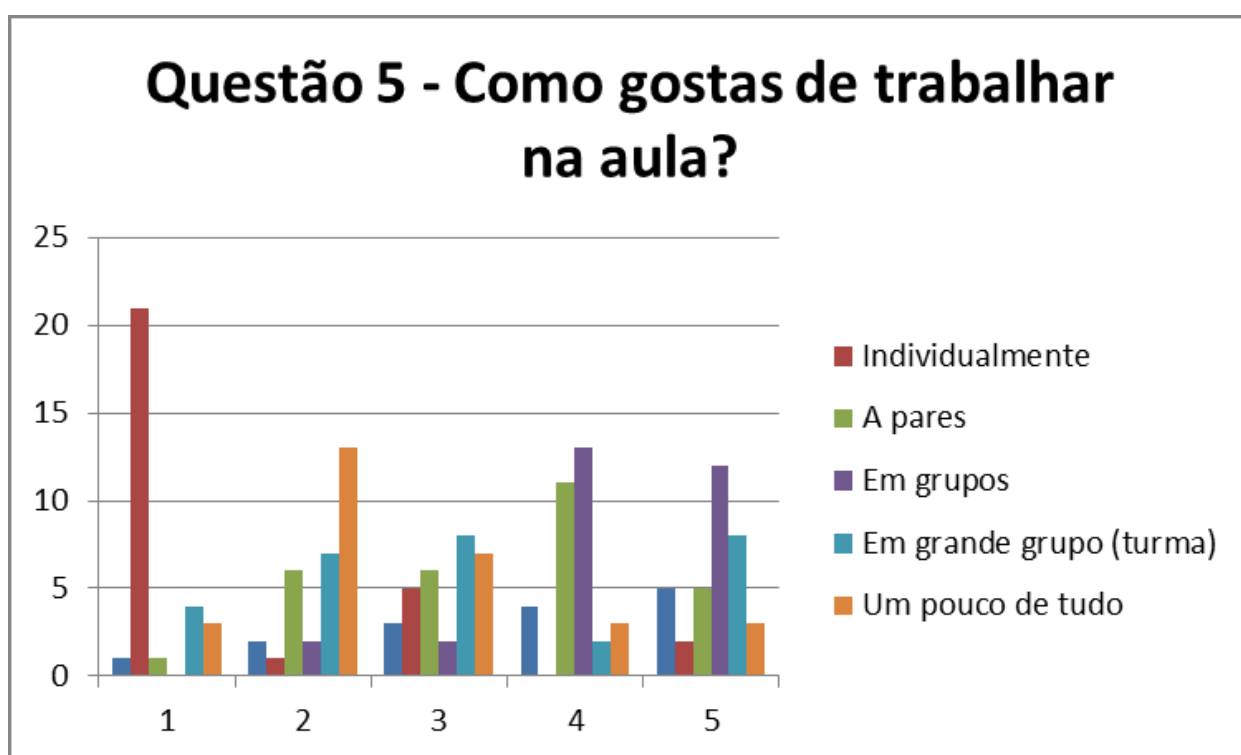


É certo que, com base nestes resultados, privilegiei momentos de aula que contemplassem os tipos de materiais didáticos e atividades apresentados no gráfico. Recorri regularmente a jogos simples que realizávamos no final das aulas (*veo/veo, el ahorcado, la pelotita...*), como estratégia de estudo e sistematização de léxico novo. Incluí frequentemente audições e vídeos nas minhas planificações. Os testes de avaliação contemplavam sempre um grupo de compreensão do oral, com recurso a excertos de vídeos ou gravações áudio, permitindo, assim, uma avaliação mais global e rigorosa, pois todas as competências estavam contempladas nesse instrumento. Estas opções devem-se à minha convicção de que a aprendizagem de uma LE deve privilegiar a compreensão e a interação orais, já que não é desejável que os alunos somente desenvolvam competências de leitura e de escrita e não sejam capazes de comunicar de forma eficaz com um nativo.

Por último, senti necessidade de saber que forma de trabalho agradava mais a estes alunos. Embora considerasse que diversificar estratégias, materiais e metodologias são questões fundamentais para que as sessões sejam motivadoras e envolventes, pareceu-me que

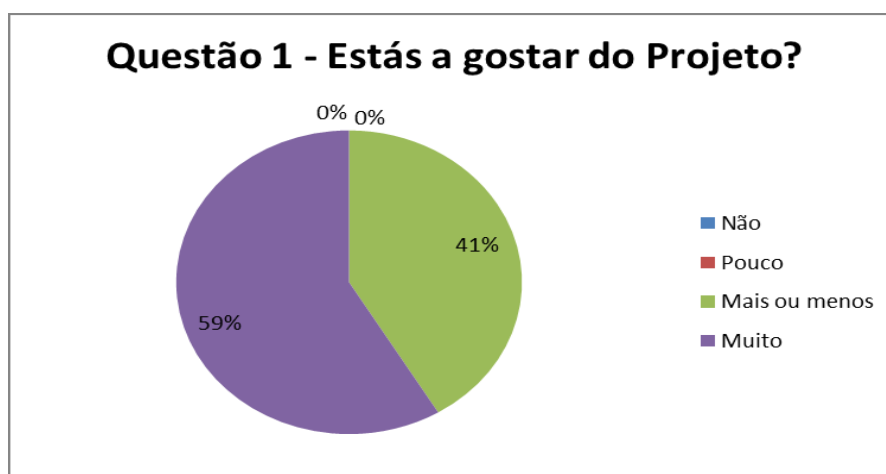
conhecer as preferências dos alunos seria um dado a ter em conta no trabalho de planificação.

Verifiquei que a grande maioria da turma preferia o trabalho individual, aparecendo o trabalho em grupo e em pares em segundo lugar, mas com uma diferença significativa. Refletindo melhor, pareceu-me que poderia contrariar esta tendência, de maneira a que os alunos percebessem que ao trabalharem em pares e em grupos os resultados finais (*tarea final*) resultavam em maior qualidade. Aos poucos, fui planificando aulas com *nuances* destas duas formas de trabalho, intercaladas com outras. O grupo turma foi-se habituando a “partilhar” experiências e, rapidamente, trabalhar em pares passou a ter um papel de destaque nas minhas planificações e nas aulas.

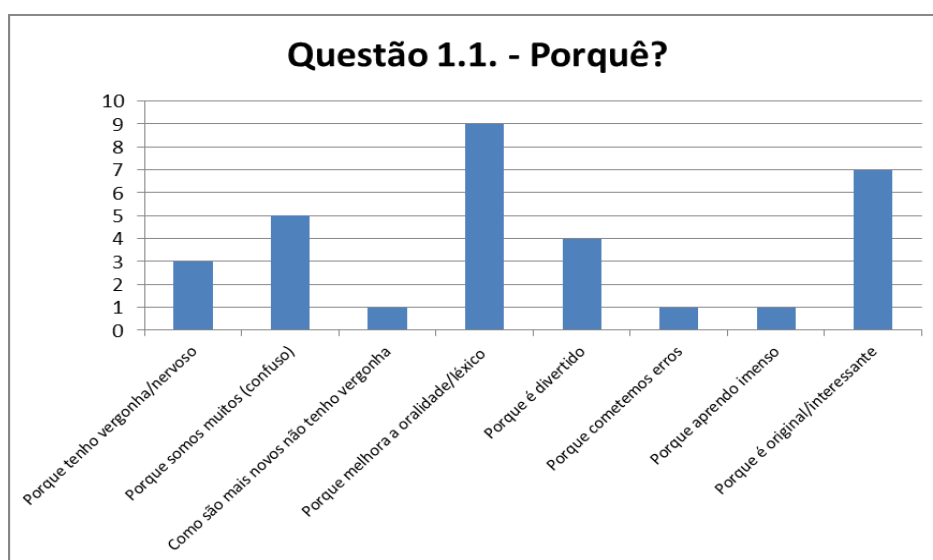


A meio do ano letivo, comecei a questionar-me sobre o projeto “Valores de futuro-conectando aulas” e senti necessidade de confirmar se as minhas ambições iniciais estavam a ser atingidas, se as minhas opções seriam as mais adequadas. Ainda senti necessidade de conhecer a opinião dos alunos e de verificar se consideravam que as conexões estavam a ser uma ajuda para melhorar a sua competência, ou não. Essa análise foi feita através da aplicação de um Questionário Intermédio (Anexo XI).

Comecei por perguntar aos alunos se o projeto “Valores de Futuro – Conectando aulas” era do seu agrado ou não. Com satisfação percebi que 59% dos alunos estavam a gostar e que os restantes gostavam mais ou menos. Nenhum aluno considerou que não gostava ou que gostava muito pouco.



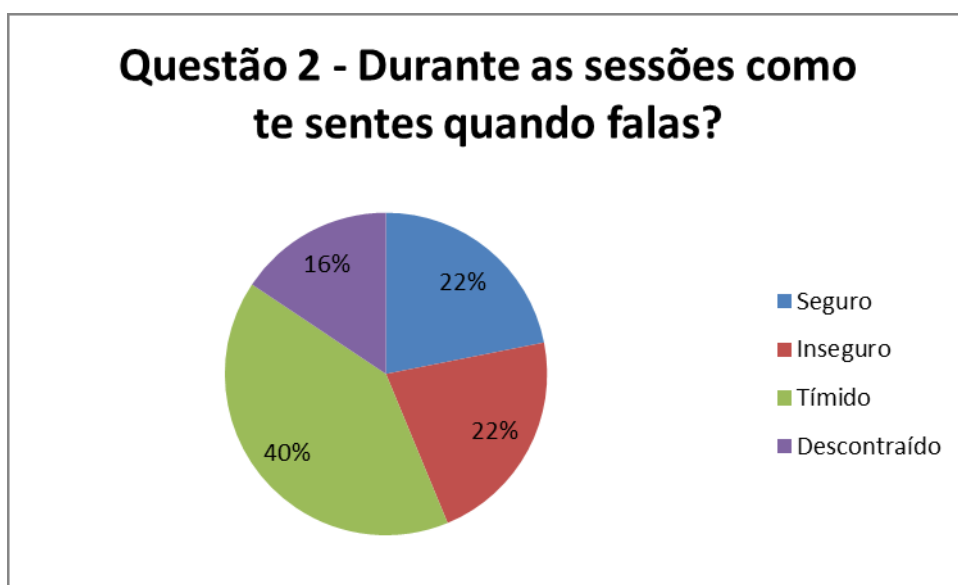
Procurei saber os motivos das respostas dos alunos e a maioria referiu que, com a ajuda das conexões, tinham melhorado a capacidade de comunicar oralmente e o seu repertório lexical e que achavam aquelas aulas interessantes, divertidas e originais.



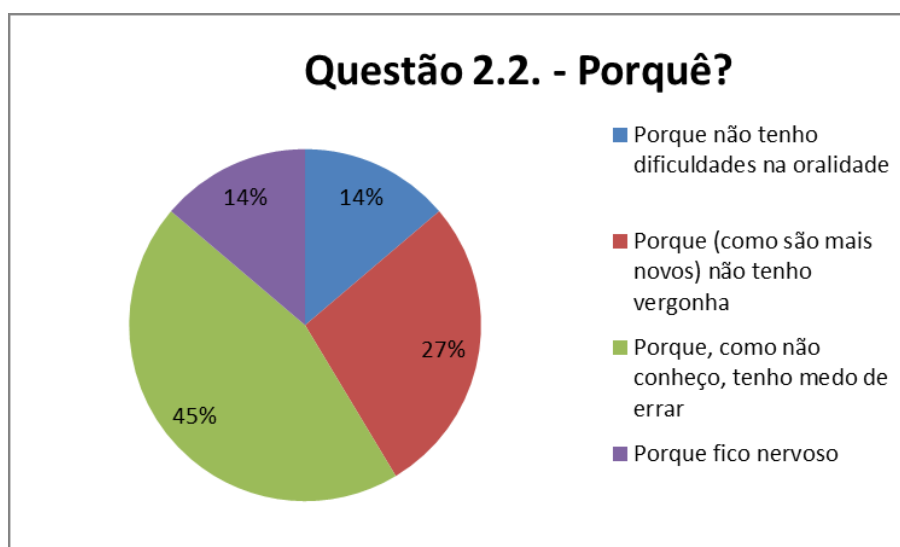
Os alunos que responderam “Mais ou menos” deram como explicação algo que eu própria, ao longo das minhas reflexões pessoais, já tinha constatado. As sessões de conexões no CRE da escola eram demasiado confusas devido ao elevado número de alunos da turma. Por essa mesma razão, eu própria tinha experimentado, no dia 21 de março de manhã, uma sessão com metade da turma, enquanto a outra metade permanecia na aula com a professora

de Inglês. Durante o preenchimento deste questionário (na aula da tarde de 21 de março), apenas metade da turma tinha tido essa experiência, pelo que o barulho e confusão ainda foram apontados por um considerável número de alunos.

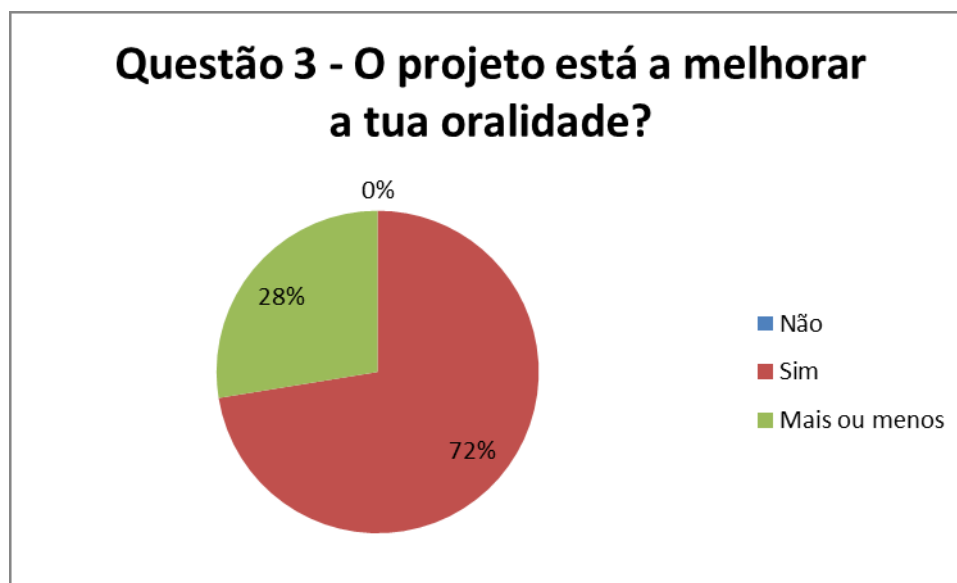
Pareceu-me importante saber como, após três conexões, os discentes se sentiam ao comunicar com os jovens espanhóis. Percebi que, tal como no início do ano, apesar dos meus esforços por tentar desinibir os mais reservados, ainda havia uma percentagem significativa de alunos tímidos e inseguros e cerca de 44% que se sentiam mais seguros e descontraídos.



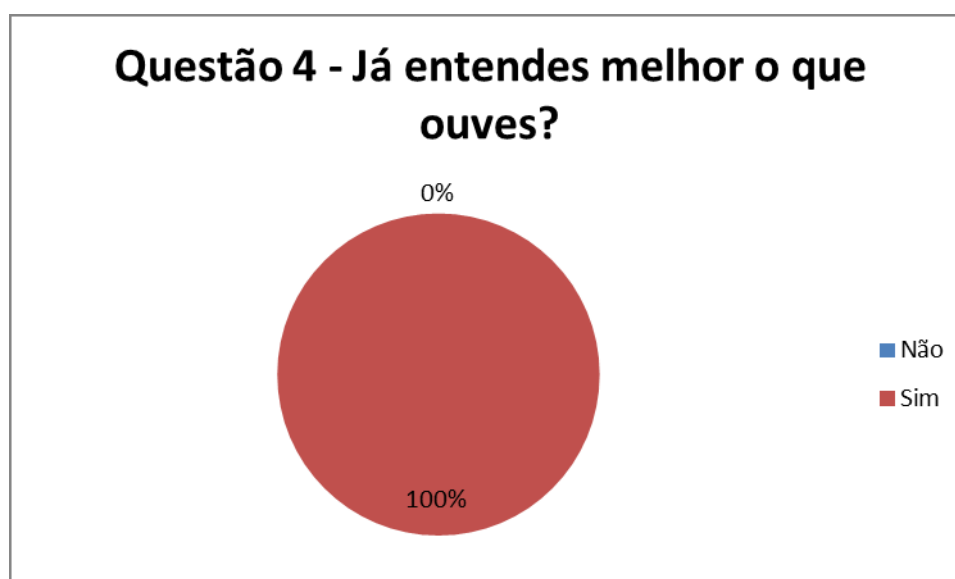
Tentei saber por que se sentiam assim e pude verificar que, os tímidos e inseguros, diziam que se devia ao medo de errar e ao nervosismo, enquanto os seguros e descontraídos referiam que não sentiam dificuldades ao falar, nem insegurança, porque, como os alunos espanhóis eram mais novos, eles não tinham medo de errar.



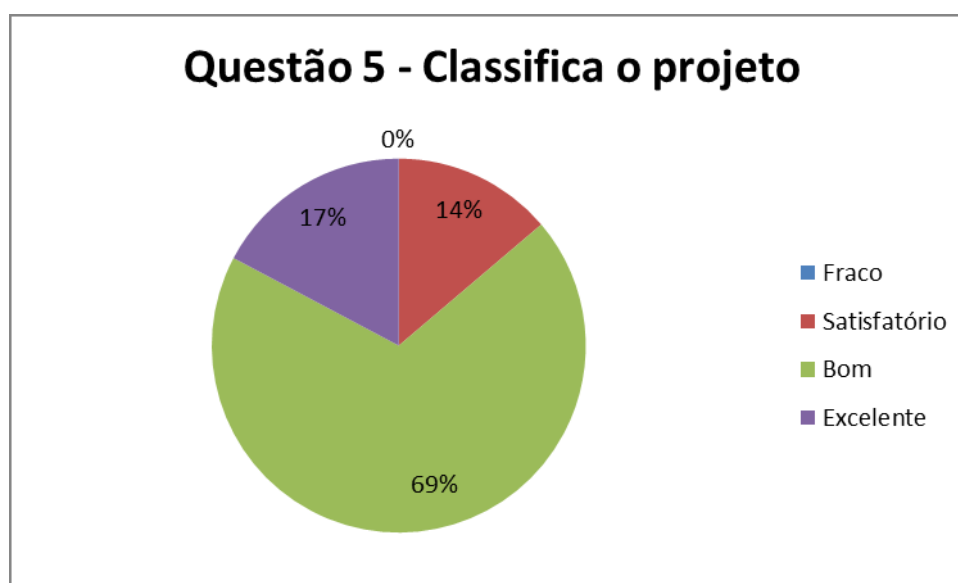
Para avaliar a evolução em termos de domínio da competência do oral, quis saber como se sentiam após estes contactos com nativos e se consideravam que tinham melhorado no domínio da oralidade. Verifiquei com satisfação que 72% dos alunos achavam que tinham melhorado e apenas 28% estava no grupo que respondeu “mais ou menos”. Nenhum aluno respondeu que não tinha melhorado.



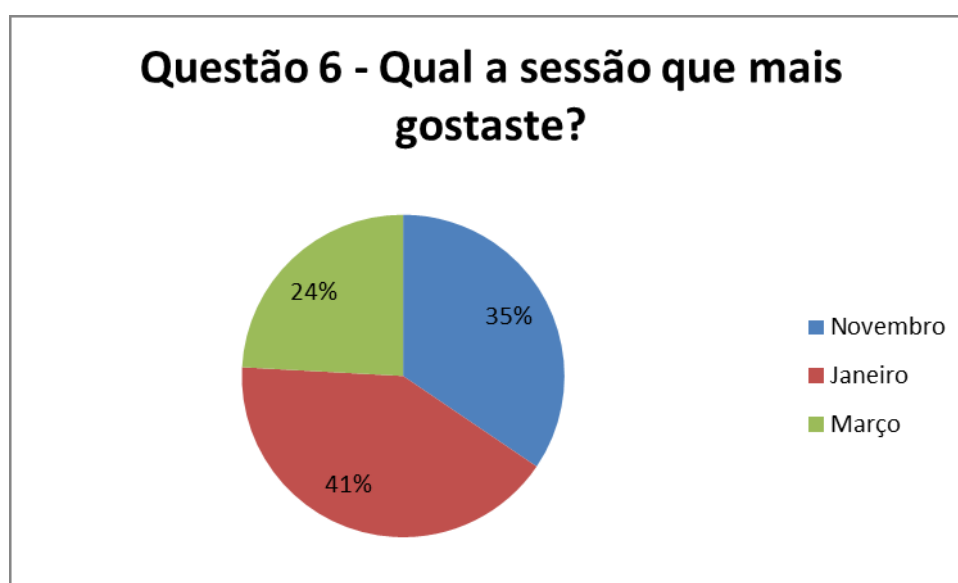
Ao perguntar-lhes se desde o início do projeto entendiam melhor o espanhol falado, apercebi-me que todos os alunos (100%) estavam satisfeitos e entendiam muito melhor um nativo do que no início do ano.



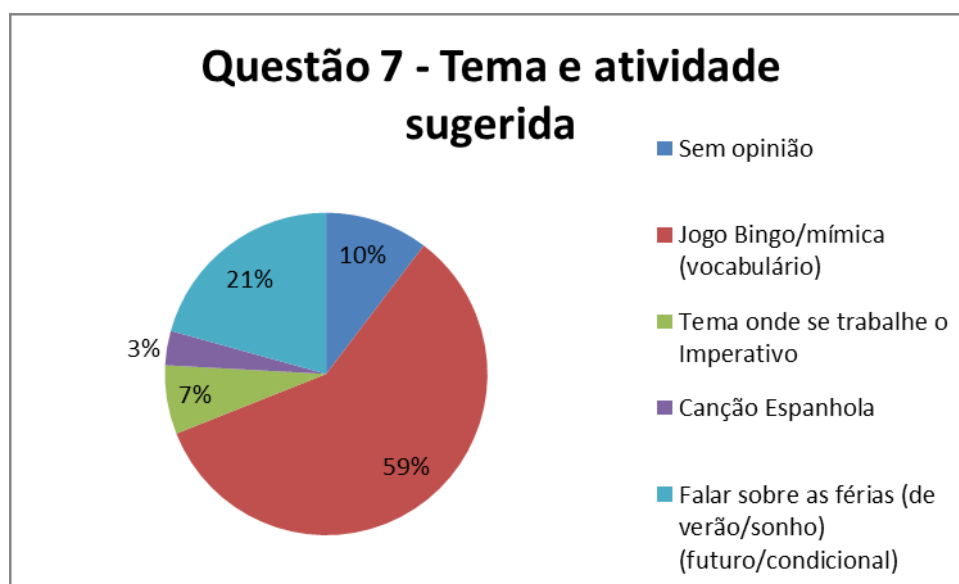
Ao querer saber como avaliavam o projeto, cheguei a um número de 76% dos alunos a classificá-lo com “Excelente” e “Bom” e 14% a colocá-lo ao nível do “Satisfatório”.



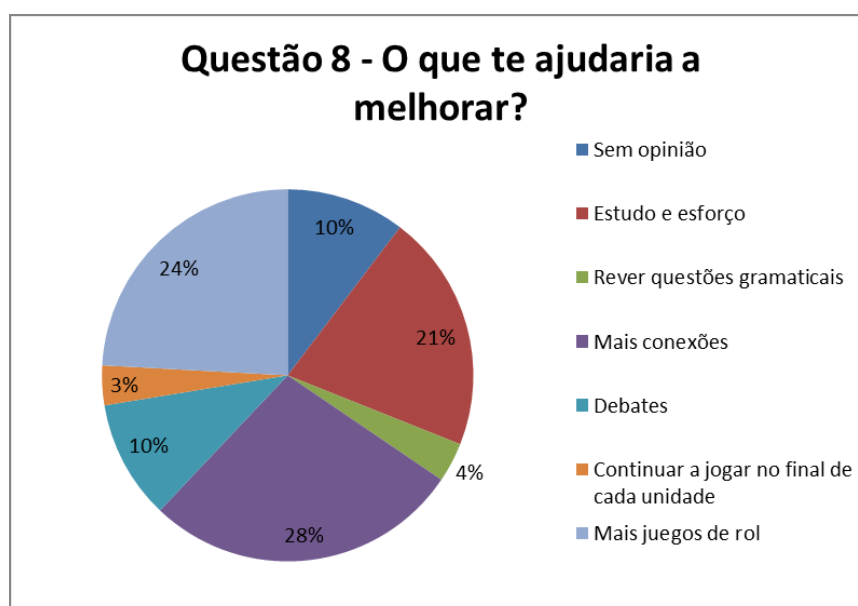
Foi também importante saber qual das três sessões tinha sido mais do agrado dos alunos e consegui apurar que a de janeiro (em que se trabalhou o uso dos pretéritos perfeito e indefinido) foi a preferida dos jovens. A última sessão só foi selecionada pelos que, nessa manhã, tinham estado no CRE com apenas metade da turma. Deste modo percebi que, tendo em conta esse aspeto, essa opção nunca poderia aparecer com muitos votos.



Para que pudesse pensar noutros temas e atividades para a conexão seguinte, ou mesmo para saber se o projeto deveria, ou não, ter continuidade no 9.º ano, pedi ao meu grupo de alunos que me desse sugestões de atividades a experimentar no futuro. A grande maioria (59%) sugeriu o jogo do Bingo, ou Jogos de Mímica, 21% não respondeu ou disse não saber o que sugerir e as restantes opiniões distribuíram-se pelos três outros tópicos apresentados no gráfico seguinte.



Terminei auscultando os alunos relativamente a sugestões de melhoria do seu desempenho. Constatei que, como se pode confirmar pelo quadro abaixo, neste ponto obtive grande diversidade de sugestões.



No entanto, a percentagem mais elevada de alunos (28%) considerou que a melhor maneira de os ajudar era continuar com as conexões. De seguida 24% dos alunos consideraram que se deveria continuar a planificar trabalhos cuja tarefa final fosse a apresentação de pequenos diálogos dramatizados. Uma percentagem menor de alunos (21%) afirmou que melhorar não dependia do docente, mas sim deles próprios, referindo que deveriam estudar e esforçar-se mais.

Após a leitura e interpretação destes resultados, fiz novas reflexões e ajustamentos na última planificação trimestral, agendando com o colégio espanhol mais uma conexão, que veio a ser a última.

Senti especial satisfação por ver como, de forma responsável e madura, o meu grupo de alunos conseguiu fazer uma crítica construtiva e criteriosa ao projeto que tínhamos em mãos. A análise de todos os dados revelou-se muito útil, para mim, enquanto professora da turma e mentora do projeto.

CONCLUSÃO

Embora durante muito tempo a oralidade na sala de aula tenha ocupado um papel de pouco prestígio, hoje os conceitos de comunicação e interação oral estão subjacentes à aprendizagem de qualquer língua. Isto levou-me a embarcar num projeto que tinha como objetivo proporcionar aos jovens aulas de LE onde sentissem que não era apenas importante saber ler, interpretar e escrever, nem especialmente importante conhecer todas as regras gramaticais, mas sim, que o fundamental era apropriar-se das ferramentas essenciais para uma comunicação oral eficaz.

Essa realidade passou pelo recurso sistemático, em sala de aula, a registos áudio ou vídeo protagonizados por falantes nativos e também pelo desenvolvimento de um projeto de intercâmbio muito simples, que permitiu aos alunos comunicar com jovens espanhóis. Considera-se que o projeto descrito no relatório desenvolveu nos alunos a capacidade de se autorregular, apercebendo-se das suas dificuldades e esforçando-se por superá-las. O contacto com a língua tornou-se uma realidade e os jovens, com o desejo de efetivamente comunicar com os colegas, iam superando as suas debilidades linguísticas.

Com efeito, os discentes sentiram que este intercâmbio cultural e linguístico lhes proporcionou aulas em que, ao dialogarem, se assumiam como figura central no processo, conseguindo entender e fazer-se entender em espanhol. Estas atividades reforçaram a sua autoestima, motivação e interesse pelo estudo da língua estrangeira. Perceberam que a disciplina não se limitava a ensinar algo estático que nunca iriam usar, servindo apenas para ser estudado pontualmente, a fim de ter boa nota numa determinada ficha de avaliação ou teste. Aperceberam-se que o domínio do espanhol era algo fundamental para serem bem sucedidos ao visitarem um país hispânico ou no contacto com indivíduos dessa origem.

Na verdade, o projeto acabou por ser simples, mas proporcionador de aprendizagens várias, fundamentalmente no que diz respeito a competências de oralidade, quando os alunos acediam ao *Skype* para conversar, jogar, trocar receitas e experiências de vida.

Fatores como o número elevado de alunos na turma e o reduzido número de aulas por ano (uma única aula semanal de 90 minutos) impediram que se tenham traçado metas mais ambiciosas para este projeto, mas definitivamente conseguiu-se o mais importante: o gosto

dos alunos pela aprendizagem da língua, o interesse e respeito pelas diferenças culturais e ainda a capacidade de não se limitarem a avaliar os outros com base em estereótipos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1997). *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3.º Ciclo*, Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica.
- AA.VV. (1999). El placer de aprender. *Carabela*, 41. Madrid: SGEL.
- AA.VV. (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto, Edições ASA.
- AA.VV. (2010). *Projeto Educativo - educar para o futuro 2011-2014*. Agrupamento de Escolas da Alapraia.
- http://aealapraia.com/images/Alapraia/Documentos/PE11_14.pdf> Recuperado em 9/4/14
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português – Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Andreu, M^a. A. e García, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico, *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam.
- <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf> Recuperado em 9/4/14
- Estaire, S. e Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (1999). Aprender como juego. Juegos para aprender español. *Carabela*, 41. Madrid: SGEL.
- Fernández, S. (coord.), Casellato, M., Letti, M.^a L., Manganaro, M.^a T. et alii. (2009). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Figueras, N. (2004). Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral. *Carabela*, 55. Madrid: SGEL.
- Hagège, C. (1990). *O homem dialogal*. Lisboa: Edições 70.
- Labrador, M^a. J. e Morote, P. (2008). El Juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas – Revista Electrónica Internacional*, 17, (Primavera 2008).
- <<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>> Recuperado em 9/4/14

- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras I – Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Martins, S. M. F. (2012). *Para uma pedagogia do oral no ensino do Português e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário – Lisboa. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 59 pp.
- <<http://run.unl.pt/bitstream/10362/9283/1/Relat%C3%B3rio%20PES.pdf>> Recuperado em 9/4/14
- Santos I., Mejía, C. e Ribera, J. M. (1.ª ed. 1988; Edición facsimilar, 1998). Actividades comunicativas: el ludismo no es algo marginal. In R. Fente, A. Martínez e J.A. de Molina (eds.). *Reedición de las Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y de Primer Congreso de ASELE*. Málaga: Imagraf.
- <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/01/01_0425.pdf> Recuperado em 9/4/14
- Pisonero, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas. In J. Sánchez e I. Santos (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1279-1302.
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E. et alii. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério de Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sánchez, G. B. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. Memoria de investigación. Universidad de Alcalá, Departamento de Filología. *MarcoELE*, 11.
- <<http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>> Recuperado em 9/4/14
- Silva, M. (1986). *Iniciação à comunicação oral e escrita*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, H. (2006). *A comunicação oral na aula de português – Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: Edições ASA

ANEXOS

Anexo I – Cartões do Bingo – “El Participio pasado”

frito	encontrar	limpiado	imponer
envolver	estudiar	nacer	opuesto
dispersar	dormido	jugar	ido

pagado	presunto	tener	volver
poner	reponer	soltar	roto
partido	quedar	sentido	satisfecho

pagado	presunto	tener	volver
poner	reponer	soltar	roto
partido	quedar	sentido	satisfecho

Anexo II – Jogo do Bingo - tiras de formas verbais

abrir	bendecido
absorber	besado
abstraer	buscado
aburrir	caído
adherir	cantado
alegrar	cocinado
amar	comido
atender	compuesto
beber	concluido

Anexo III – Cartões do Bingo – “El indefinido”

expuse	hice	adherir	absorber
estudiar	cocinar	conducir	bebí
confesé	herir	caí	aburrí

freír	encontrar	limpié	impuse
envolver	inscribir	volver	opuse
dispersar	dormí	jugar	inserí

pagué	presumí	tener	nacer
poner	reponer	descubrí	rompí
partí	quedar	sentí	haber

Anexo IV – Jogo do Bingo - tiras de formas verbais

abrir	abrí
absorber	absorbí
abstraer	abstraje
aburrir	aburrí
adherir	adherí
alegrar	alegré
amar	comí
atender	atendí
beber	bebí

Anexo V – Unidad Didáctica 10

8º curso -UNIDAD 10 de <i>Club Prisma.pt</i> – Edinumen		
TÍTULO:	¿España es diferente?	
Área temática	Tópicos sobre España – especificidades de la cultura española	
TAREA FINAL:	Organizar un debate sobre los tópicos portugueses sobre España/los estereotipos	
DURACIÓN:	4 sesiones de 90min	
OBJETIVOS:	<p>Que el alumno sea capaz de:</p> <p>Reconocer especificidades de la cultura española</p> <p>Romper tópicos sobre los españoles</p> <p>Hablar de estereotipos tratarlos con cautela</p> <p>Dar y pedir opinión</p> <p>Expresar acuerdo y desacuerdo</p> <p>Pedir/dar instrucciones sobre lugares y direcciones</p> <p>Dar consejos recomendaciones e instrucciones</p> <p>Pedir permiso, concederlo y denegarlo</p> <p>Invitar/ofrecer y rechazar</p> <p>Conocer y poner en uso nuevo vocabulario</p> <p>Desarrollar estrategias de comprensión y producción oral</p> <p>Saber leer y comprender recetas</p> <p>Conocer platos típicos canarios</p>	
COMPETENCIAS/ CONTENIDOS:	funcionales	<p>Dar y pedir opinión Exponentes lingüísticos: “(yo) creo que/pienso que.../ Para mí.../(A mí) me parece(n) ... “; “ ¿Tú qué crees/piensas/dices?/ ¿A ti qué te parece?”</p> <p>Expresar acuerdo y desacuerdo Exponentes lingüísticos: “Yo (no) estoy de acuerdo con.../Sí, claro/Tienes razón/Bueno/No estoy nada de acuerdo/ Ni hablar.../ No tienes razón.”</p> <p>Expresar la causa de algo (Porque)</p> <p>Preguntar por la causa de algo (¿Por qué?) Exponentes lingüísticos: “¿Por qué? / Porque”</p> <p>Pedir/dar instrucciones: organizar el discurso Exponentes lingüísticos: “ IMPERATIVO afirmativo”; “Primero/en primer lugar/luego/después/a continuación/finalmente/para acabar/por último”</p> <p>Pedir permiso concederlo y denegarlo Exponentes lingüísticos: “¿Puedo?/ ¿Me dejas?/ ¿Se puede?”/ Sí, (claro/por supuesto/cómo no/sí se puede/s í+ imperativo)/ No, (lo siento, es que.../ es que.../ no puedes porque.../no se puede)”</p> <p>Invitar/ofrecer: aceptar y rechazar Exponentes lingüísticos: “¿Quieres...? / Sí, claro.../ Sí, gracias, pero.../ No, gracias...”</p> <p>Dar consejos y recomendaciones Exponentes lingüísticos: “ IMPERATIVO afirmativo”</p>
	gramaticales	<p>La negación</p> <p>¿Por qué? / Porque</p> <p>Imperativo afirmativo: regulares e irregulares</p> <p>Organizadores del discurso</p> <p>Imperativos + pronombres de CD y CI</p> <p>Reglas básicas de acentuación</p> <p>Acentuación de monosílabos</p>

MATERIAL/RECURSOS	léxicos	Vocabulario relacionado con la cocina Adjetivos para caracterizar grupos y naciones Léxico relacionado con el modo de vida de los españoles	
	socioculturales	Comunidades autónomas de España y estereotipos sobre sus habitantes Tópicos de los portugueses sobre España Conocimientos socioculturales sobre España Algunas especificidades de la cultura española	
	Manual y cuaderno de ejercicios Audición y visión de diálogos/canciones/vídeos de youtube		Cuaderno individual -Pizarra y pizarra digital -Ordenador -Fotocopias.
EVALUACIÓN:	Observación directa -Comportamiento, actitudes y motivación -Respeto por los demás y las reglas establecidas -Participación en las actividades - Autoevaluación		

Anexo VI – Planificação da aula de 24 janeiro e respetivos materiais

ESCOLA E B 2/3 da ALAPRAIA



AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS
DE ALAPRAIA

EB2,3 ALAPRAIA

ESPAÑOL - 8º curso

PROFESORA: Anabela Morgado

GRUPO: 8.º ano F

Unidad Didáctica: 10.ª Unidad – ¿España es diferente?

Clases nº 31 y 32 (90 min.)

Fecha : viernes, 24 de enero de 2014

SUMARIO: Conclusión de la clase anterior. El imperativo y los pronombres (ejercicios). Los alumnos han trabajado el imperativo con recetas de las Islas Canarias.

OBJETIVOS DE CLASE:

Que el alumno sea capaz de:

Leer y comprender instrucciones y su léxico específico

Identificar en textos verbos en el infinitivo y presente de indicativo

Reescribir recetas utilizando el imperativo (regular e irregular)

Contenidos funcionales:

- Dar/comprender instrucciones/recetas de cocina
- Dar/recibir consejos culinarios

Contenidos gramaticales:

- Imperativo afirmativo: regulares e irregulares
- Organizadores del discurso
- Imperativos + pronombres CD

Contenidos léxicos:

- Vocabulario relacionado con la cocina y las recetas
- Falsos amigos (repaso)
- Expresiones coloquiales

Contenidos culturales:

- Algunas especificidades de la gastronomía canaria

TRABAJAR LOS SIGUIENTES CONTENIDOS EN LAS PRÓXIMAS DOS CLASES:

Contenidos funcionales:

- Pedir permiso, concederlo y denegarlo
- Invitar/ofrecer y rechazar
- Dar consejos y recomendaciones

Contenidos gramaticales:

- Reglas básicas de acentuación
 - *Acentuación de monosílabos*

Contenidos léxicos:

- Léxico relacionado con el modo de vida de los españoles

Contenidos culturales:

- Algunas especificidades de la cultura española

FASES DE LA PRIMERA CLASE	ACTIVIDADES / METODOLOGÍA	MATERIALES/ RECURSOS	TIEMPO (+ o -)
Actividad de "feed-back"/ comunicación introductoria.	Mientras los alumnos escriben en sus cuadernos el sumario la profesora registra quien ha/no ha hecho los deberes .	Cuadro digital	5 min.
	Después de un breve saludo, se dialoga con los alumnos sobre sus dudas con respecto a los deberes. Después se pide a los alumnos que digan lo que estudiamos la clase anterior y se les pregunta para qué se utiliza ese modo verbal.	Ordenador Cuadernos	5 min.
Práctica controlada (conclusión de la clase anterior) Actividad de completamiento de texto	La profesora dice a los alumnos que abran sus libros y que completen los huecos del ejercicio 4.4 de la página 123 (imperativo- forma usted). Apenas terminen el ejercicio se hace la corrección oralmente. Se hace referencia a los conectores/organizadores de discurso. Dinámica: individual	Libro del alumno	7 min

Actividad de relacionamiento de frases Práctica controlada:	<p>Se pide a un alumno que lea la información sobre “El imperativo y los pronombres”, ejercicios 4.6 y 4.7 de la página 123, después se les pide que individualmente relacionen las frases de las dos columnas.</p> <p style="text-align: right;">Dinámica: individual</p> <p>La profesora hace la corrección oralmente.</p>	<p>Ordenador</p> <p>Libro del alumno</p>	<p>10 min.</p>
Actividad de comprensión auditiva Práctica controlada:	<p>La profesora hace referencia a la conexión con la escuela canaria “Colegio Marpe” y habla sobre las recetas tradicionales sobre las cuales ellos hablaron.</p> <p>Se enseña un vídeo con la receta de “Papas arrugadas” http://www.youtube.com/watch?v=M9tfSm8BgL4 .</p> <p>Se pide a los alumnos que tomen apuntes y presten mucha atención al nuevo vocabulario.</p> <p>La profesora da a los alumnos una ficha con imágenes para que rellenen con el léxico utilizado en la receta.</p> <p style="text-align: right;">Dinámica: parejas</p> <p>Se proyecta la corrección en la pizarra.</p>	<p>Ordenador</p> <p>Web (youtube)</p> <p>Ficha de léxico</p> <p>Ordenador</p> <p>Web (youtube)</p> <p>Pizarra</p>	<p>7 min.</p> <p>5 m</p> <p>2 m</p> <p>12 m</p>
Actividad de comprensión auditiva Práctica controlada:	<p>Se ve por segunda vez el vídeo para que los alumnos consigan explicar el significado de expresiones y sacarlas del vídeo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Las papas tienen buen aspecto/nos causan una sensación favorable”/“Las papas tienen muy buena pinta”; (4:10m) • “Este mojo verde tan bueno” / “Este mojo verde tan exquisito”; (1:12m) • “Las papas están casi cocidas” / “Las papas están a punto de acabarse”. (4:06m) <p>Cuando hayan terminado de visionar el vídeo se contrastan las respuestas de los alumnos, escribiendo las expresiones correctas en la pizarra.</p> <p style="text-align: right;">Dinámica: individual</p>		

<p>Actividad de apoyo lingüístico</p> <p>Práctica controlada:</p> <p>TAREA FINAL</p>	<p>Sabiendo ya cómo dar instrucciones y conociendo el modo verbal adecuado para darlas, el profesor pide a los alumnos que formen 6 grupos de cinco elementos, y, basándose en los fragmentos de recetas que va a entregarles sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subrayar los verbos en infinitivo y pasarlos al imperativo haciendo los cambios necesarios; o - Subrayar los verbos en imperativo y pasarlos al infinitivo haciendo los cambios necesarios; <p style="text-align: right;">Dinámica: grupo</p> <p>Al final, cada grupo, a través de un portavoz elegido entre ellos, presenta oralmente el trabajo a la clase y se hacen todas las correcciones necesarias.</p> <p>Después la profesora proyecta las recetas completas en la pizarra para que los alumnos puedan comprobar sus textos con los originales.</p> <p style="text-align: right;">Dinámica: gran grupo</p> <p>Para terminar la clase la profesora pide a los alumnos que como deberes practiquen el uso del imperativo haciendo la ficha.</p>	<p>Recetas</p> <p>Cuadernos</p> <p>Ficha de trabajo</p>	<p>20 m</p> <p>15 m</p> <p>2 m</p>
<p>ANEXOS: Ficha de deberes (imperativo); copia de la página 123 del libro del alumno; recetas en infinitivo e imperativo</p>			

Prof. Anabela Morgado



Cominos



Mortero



Olla



Sal fina



Agua



Cilantro



Aceite

Ajo



Sal gorda

Vinagre



Papas (patatas)

Palillo



- 4.4.** 😊👉 Aquí tienes las instrucciones de un cajero automático para sacar dinero. Completa los espacios en blanco con la forma correcta del imperativo. Usa la forma *usted*.

En primer lugar, (introducir) introduzca la tarjeta.
 Luego, (elegir) elija uno de los cuatro idiomas
 y (esperar) espere nuevas instrucciones. A con-
 tinuación, (teclear) teclea su número personal,
 (pulsar) púse la tecla "retirada de efectivo" y
 (marcar) marque la cantidad. Finalmente, (reti-
 rar) retire la tarjeta y (coger) cóga
 el dinero.

📢 Así puedes orde-
 nar el discurso:

- Para empezar:
Primero
En primer lugar
- Para seguir:
Luego
Después
A continuación
- Para terminar:
Finalmente
Por fin
Para acabar
Por último

- 4.5.** 😊👉 Pregunta a tu compañero cómo ir a: ▶▶▶▶

- Su casa
- Un cibercafé
- Un supermercado
- Una parada de autobús
- Un cine

- 4.6.** 😊👉 Lee el recuadro y relaciona las frases.

El imperativo y los pronombres

En español los pronombres de complemento directo cuando van con un imperativo afirmativo siempre se utilizan detrás del verbo y se escriben unidos a él.

Coge el metro >>>> cógelo

Preguntad las direcciones >>>> preguntadlas

- | | |
|------------------------------|--------------|
| 1. Cruza la <u>calle</u> | • a. Pásalas |
| 2. Cruza el <u>parque</u> | • b. Crúzalo |
| 3. Pasa los <u>edificios</u> | • c. Crúzala |
| 4. Pasa las <u>casas</u> | • d. Pásalos |

- 4.7.** 😊👉 ¿Recuerdas las instrucciones para sacar dinero del cajero automático? ¿Por qué no sustituyes los sustantivos por pronombres? Aquí tienes los verbos y los nombres, solo tienes que relacionarlos y escribir, a la derecha, el imperativo con el pronombre.

1. introducir	• a. dinero	<p> <u>cóge</u>lo <u>espere</u>la <u>Introdúzcala</u> <u>marque</u>la <u>teclea</u>la <u>el gale</u>lo <u>púse</u>la </p>
2. elegir	• b. instrucción	
3. esperar	• c. tarjeta	
4. teclear	• d. cantidad	
5. pulsar	• e. número	
6. marcar	• f. idioma	
7. coger	• g. tecla	

RECETA N.º 1

Ingredientes para Sancocho Canario:

- 1 kg. de cherne salado (ustedes podrían sustituirlo por bacalao)
- 1 kg. de papas (patatas)
- 1 kg. de batatas amarillas (boniatos)
- 6 ajos
- 1 pimiento rojo y seco
- 1 cucharadita de pimentón picante
- unos pocos cominos
- sal
- 2 tazas pequeñas de aceite de oliva
- 3 tacitas de vinagre
- 1/2 kilo de gofio (harina de cereales tostados, típica canaria)
- 1 cebolla
- Perejil

Cómo hacer Sancocho canario paso a paso:

1. **Ponga PONER** el cherne 24 horas antes en varios trozos grandes en agua para desalarlo, quítele la sal bajo un chorro de agua del grifo. **Cambie CAMBIAR** el agua varias veces y **deje DEJAR** en remojo toda la noche.
2. **Cueza COCER** el cherne en un caldero con agua, la cebolla y una rama de perejil.
3. **Pele PELAR** las papas y **pártalas PARTIRLAS** por la mitad. **Lave LAVAR** las batatas y **pártalas PARTIRLAS** a rodajas. En un caldero, **ponga PONER** en el fondo las batatas y encima las papas con el agua y la sal. **Deje DEJAR** sancochar (cocinar hasta que esté tierno) y tras ello, **escurra ESCURRIR** bien el agua, y hay **manténgalas MANTENARLAS** unos minutos más en el fuego para secarlas.
4. Para hacer el mojo picón sigan mi receta (ver mojo picón).
5. Para la pella de gofio **ponga PONER** 1/4 de litro de agua (se puede poner leche en vez de agua), un poco de sal, una cucharadita de aceite que se haya usado en otra friura anterior y el gofio necesario. **Amase AMASAR** con las manos y **haga HACER** una pella (una forma alargada y gruesa; también le puede dejar forma de pelota), **déjela DEJARLA** lo suficientemente dura para que se pueda cortar con un cuchillo. **Amáselo AMASARLO** bien un rato, para evitar que queden grumos de gofio seco.
6. **Monte MONTAR** la presentación de la receta de Sancocho Canario: En un bandeja **ponga PONER** Las papas y las batatas; en otra el pescado seco y sin caldo; en una salsera el mo-jo, y en otro plato la pella de gofio, cortada en rodajas por la mitad.

RECETA N.º 2

Papas arrugas con mojo picón, receta económica y “picantona”

Este plato típico de las Islas Canarias se prepara de diferentes maneras dependiendo de la zona donde las comamos, en algunos lugares las preparan añadiendo al mojo migas de pan tostado o hierbas aromáticas, y en otras las hacen como vamos a contaros a continuación, que es la base de todas las variantes que encontramos. En cuanto al mojo, que no es otra cosa que la salsa que acompaña puede ser rojo, que es el que vamos a hacer, o puede ser verde que se hace igual pero con perejil o cilantro.

Ingredientes para cuatro.

- Un kilo de patatas pequeñas
- Tres dientes de ajo
- Dos cucharadas de pimentón
- Seis cucharadas de aceite de oliva virgen extra
- Dos latas de pimientos morrones
- Una guindilla roja
- Una cucharadita de comino en polvo
- Vinagre
- Agua
- Sal gorda

Preparación de las papas:

Para que las papas queden, de verdad, “arrugás” debemos seguir cuidadosamente estos pasos: **Ponga PONER** a hervir abundante agua en una cazuela grande. Mientras, **lave LAVAR** y **seque SECAR** bien las papas (ya que se comen con piel), **añádalas AÑADIRLAS** a la cazuela junto con unos doscientos cincuenta gramos de sal gorda. **Déjelas DEJARLAS** cocer unos cuarenta minutos asegurándose de que estén tiernas pinchando una con un tenedor. **Apague APAGAR** el fuego. **Escurre ESCURRIR** usando la tapa de la cazuela a modo de contenedor (para que no se caigan las papas). **Vuélvalas VOLVER** a tapar, **muévalas MOVERLAS** un poco y **déjelas DEJARLAS** hasta que vea que la piel se ha arrugado y ha tomado un ligero tono blanquecino.

En cuanto al mojo picón **hágalo HACERLO** majando en mortero, los dientes de ajo pelados, los pimientos, el comino, el vinagre, un poco de sal, y el pimiento. Después, **añada AÑADIR** despacito el aceite de oliva. En cuanto a la guindilla añadir, sin las semillas, ponga la que creamos conveniente según le guste mucho el picante o no.

La manera de servir las: **presente PRESENTAR** por un lado las papas cortadas a lo largo por la mitad o enteras, **dispóngalas DISPONERLAS** circularmente y aparte en una salsera el mojo picón, de esta manera cada uno podrá tomar las que desee con más o menos salsa.

Anexo VII – Planificação da aula de 16 de maio e respetivos materiais

ESCOLA E B 2/3 da ALAPRAIA



AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS
DE ALAPRAIA

EB2,3 ALAPRAIA

ESPAÑOL - 8º curso

PROFESORA: Anabela Morgado

GRUPO: 8.º ano F

Unidad Didáctica: 7.ª Unidad – ¡Al abordaje!

Clases nº 61 y 62 (90 min.)

Fecha : viernes, 16 de mayo de 2014

SUMARIO: Diferencias entre el pasado y el presente.

Expresar opiniones y estados de ánimo.

Actividades de comprensión auditiva y expresión oral y escrita.

OBJETIVOS DE CLASE:

Que el alumno sea capaz de:

Reflexionar sobre la forma de comunicarnos antes y ahora;

Identificar los cambios que se han producido en el ámbito de la comunicación

Hablar de su estado de ánimo

Contenidos funcionales:

- Descripción de hábitos y costumbres en el pasado
- Expresar opinión

Contenidos gramaticales:

- Pretérito Imperfecto: morfología y usos
- Pretérito Indefinido (repaso)
- Contraste presente/pretérito imperfecto
- Soler + infinitivo
- Soler con PI

Contenidos léxicos:

- Vocabulario relacionado con inventos relacionados con los medios de comunicación
- Expresiones coloquiales

Contenidos culturales:

- Internet y el avance en la comunicación – ventajas y desventajas

PLAN DE CLASE

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN





OBJETIVOS DE CLASE

Con esta clase se pretende que los alumnos reflexionen sobre la forma de comunicarnos de antes y de ahora, cuáles son los cambios que se han producido en este ámbito, además de ser capaces de hablar del estado de ánimo. En esta clase, se va a trabajar la expresión oral/escrita y la comprensión auditiva, hablando de los estados de ánimo, y la gramática a través del contraste entre el antes (Pretérito Imperfecto/Pretérito Indefinido) y el ahora/hoy (Presente/Pretérito Perfecto).

DESARROLLO Y METODOLOGÍA de la parte introductoria de la clase (aprox. 30 min)

Se pide a uno de los alumnos que empiece leyendo el texto (1.2.1) de la página 69 del libro del alumno que habla de una máquina del tiempo.

La profesora pregunta al grupo qué tipo de texto les parece que es. Intenta con esta pregunta que lleguen a la idea de descripción.

Se les pide que se fijen en los verbos en negrita y los escriban junto a los infinitivos (ejercicio 1.2.2).

En el ejercicio siguiente se intenta que de forma deductiva vean que el texto está escrito en dos tiempos del pasado.

Los alumnos llegan fácilmente a la conclusión que en el texto aparece un nuevo tiempo del pasado (Pretérito imperfecto) e intentan completar el cuadro de terminaciones (ejercicio 1.3).

A continuación la profesora les pide que oralmente intenten completar la tabla de los verbos (1.3.1) de la página 70 y que descubran cuáles se utilizan en el texto y que no responden a este esquema (1.4). Les dice que hay solamente tres verbos irregulares y se les pide que den atención al cuadro (1.4.1).

Una vez más se pide que el alumnado piense en los usos del P. imperfecto y se les pide que completen el cuadro (1.5).

Por último se hace referencia al verbo SOLER que se utiliza cuando hablamos de acciones habituales en el pasado (1.6).

1.2.1. 😊👤 Lee el siguiente texto.

Cuando la máquina empezó a funcionar, las noches y los días **pasaban** rápidamente, la rápida sucesión de luz y oscuridad **hacía** daño a mis ojos. El paisaje **cambiaba** continuamente. Los árboles, tan pronto pardos como verdes, **crecían**, **se desarrollaban**, **desaparecían**. Miré mi reloj y vi que las manecillas **giraban** cada vez más deprisa; mi marcha **era** de más de un año por minuto. Primavera, verano, otoño, invierno... Pensé en detener la máquina, pero **tenía** miedo de encontrar algún obstáculo en el espacio que la máquina y yo **ocupábamos**. Mientras **viajaba** a gran velocidad no **había** problema, pero al frenar **podría** chocar contra algo y eso **significaba** la muerte. No **iba** a poder parar nunca. En un acceso de enojo decidí pararme inmediatamente. Tiré de la palanca, el aparato se tambaleó y salí despedido por los aires.

Texto adaptado de *La máquina del tiempo*, de H.G. Wells

1.2.2. 😊👤 Fíjate en los verbos en negrita del texto y escríbelos junto a su infinitivo.

a. Desarrollarse...	<input type="text"/>	i. Viajar	<input type="text"/>
b. Ocupar	<input type="text"/>	j. Crecer	<input type="text"/>
c. Ir	<input type="text"/>	k. Pasar	<input type="text"/>
d. Desaparecer	<input type="text"/>	l. Ser	<input type="text"/>
e. Haber	<input type="text"/>	m. Poder	<input type="text"/>
f. Cambiar	<input type="text"/>	n. Girar	<input type="text"/>
g. Tener	<input type="text"/>	ñ. Significar	<input type="text"/>
h. Hacer	<input type="text"/>		

1.2.3. 😊👤 Vuelve a leer el texto y tacha lo que no corresponda.

1. El texto está en presente./El texto está en pasado.
2. Aparecen dos tiempos verbales en pasado./Aparece un tiempo verbal en pasado.

1.3. 😊👤 En el texto aparece un nuevo tiempo del pasado en español, el pretérito imperfecto. Vuelve a leer el texto y completa el cuadro de terminaciones de las formas regulares en pretérito imperfecto. Ten en cuenta que las terminaciones para los verbos en -er/-ir son las mismas.

Pretérito imperfecto regular

	VERBOS EN -AR	VERBOS EN -ER	VERBOS EN -IR
Yo	-aba	<input type="text"/>	-ía
Tú	-abas	-ías	<input type="text"/>
Él/ella/usted	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Nosotros/as	<input type="text"/>	<input type="text"/>	-íamos
Vosotros/as	-abais	-íais	<input type="text"/>
Ellos/ellas/ustedes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

1.3.1. **Completa.**

HABLAR	JUGAR	TENER	VOLVER	VIVIR	SALIR
hablaba				vivía	
	jugabas			vivías	
		tenía	volvía		salía
		teníamos			salíamos
hablabais					
	jugaban		volvían		

1.4. En el texto aparecen dos formas del pretérito imperfecto que no responden a este esquema. Escríbelas.

a.

b.

1.4.1. En pretérito imperfecto solo hay tres verbos irregulares. Dos ya los conoces. Aquí tienes un cuadro con todas las formas irregulares.

Pretérito imperfecto irregular

	SER	IR	VER
Yo	era	iba	veía
Tú	eras	ibas	veías
Él/ella/usted	era	iba	veía
Nosotros/as	éramos	íbamos	veíamos
Vosotros/as	erais	ibais	veíais
Ellos/ellas/ustedes	eran	iban	veían

1.5. En el esquema siguiente están los usos del pretérito imperfecto. Lee las frases que aparecen al lado de los usos, clasifícalas y tendrás dos ejemplos de cada uno.

Usos del pretérito imperfecto

1. Hablar de acciones habituales en el pasado.

☐ ☐

2. Hablar de una acción en desarrollo interrumpida por otra acción.

☐ ☐

3. Descripción de cosas y personas en pasado.

☐ ☐

4. Descripción del contexto: lugares, clima, situaciones...

☐ ☐

- Cuando era pequeña merendaba todos los días pan con chocolate.
- Mi abuela tenía el pelo blanco y era muy elegante.
- Cuando llegamos al cine, había mucha cola para entrar, y además, hacía mucho frío.
- El profesor estaba explicando la lección cuando entró el director.
- La chaqueta nueva de Sonia era de piel, de color marrón, y llevaba unos botones dorados.
- Era verano, hacía calor y todos estábamos sudando.
- Estábamos paseando cuando, de repente, empezó a llover.
- Antes íbamos todos los veranos de vacaciones a Almería.

1.6.

Cuando hablamos de acciones habituales en el pasado también usamos **so-**ler + infinitivo. Relaciona las frases. Fíjate en el significado.

1. Antes me acostaba todos los días a las 21 h. •
2. En agosto iban a la playa todos los fines de semana. •
3. Mi hermano trabajaba de camarero todos los veranos. •
4. Normalmente comía en el instituto. •
5. Íbamos una vez al cine todos los meses. •

- a. Solíamos ir una vez al cine todos los meses.
- b. Solían ir a la playa todos los fines de semana.
- c. Solía acostarme todos los días a las 21 h.
- d. Solía comer en el instituto.
- e. Solía trabajar de camarero todos los veranos.

DESARROLLO Y METODOLOGÍA de la segunda parte de la clase (entrenar oralmente el uso del P. Imperfecto)

Pre-actividad (aprox. 5 min)

Los alumnos deben observar el cómic que la profesora va a proyectar (ficha 1) y comentar un poco los cambios que se han producido en las formas de comunicar (importante hablar de que las nuevas tecnologías han cambiado eso). Para ello, la profesora suscita el diálogo realizando preguntas como:

¿Qué diferencias veis en la forma de comunicarse de antes y ahora?

¿Qué creéis que es lo que ha provocado ese cambio?

Es importante decir que lo que ha provocado el cambio en la forma de comunicarse es el avance de la tecnología. Antes la gente tenía que estar en el mismo lugar para comunicarse, ahora pueden estar en cualquier parte del mundo para comunicarse.

Comprensión auditiva (aprox. 10 min)

Para profundizar y trabajar mejor esta parte, relacionada con las formas de comunicar de hoy en día, y en concreto, en lo que respecta a las redes sociales, los alumnos van a visualizar un vídeo que trata concretamente de éstas. El vídeo se va a visualizar hasta el minuto 3'20", después la profesora pregunta a los alumnos:

- Si conocen alguna de las redes sociales habladas en el vídeo;
- Si están conectados a alguna red;
- Cuál es la red que utilizan;

- Cuántos de ellos tienen facebook;
- Para qué lo usan;
- Qué tipo de información buscan en la red social;
- Cuántas horas pasan conectados a la red;
- Qué ventajas o desventajas ven en el uso de las redes

Se hace la ficha de trabajo sobre la comprensión auditiva (ficha 2). (aprox. 25 min)


1. En primer lugar, dicen si son verdaderas o falsas las frases que aparecen en la ficha de trabajo y se corrige en gran grupo.
2. A continuación, la profesora, indica que tienen que completar el texto, que pertenece a un chico que comenta su experiencia con las redes sociales con una de las cuatro opciones que se les ofrecen. Una vez realizado el ejercicio se corrige en gran grupo
3. Se pasa a explicar el último ejercicio de esta ficha. Éste consiste en marcar con una cruz las informaciones que han podido oír en el vídeo. Por último, se corrige en gran grupo.


Expresión escrita (aprox. 15 min)

A continuación y siguiendo la lógica del ejercicio anterior sobre el cambio en las nuevas formas de comunicación, y como actividad final, la profesora les explica que ahora tienen que pensar en su estado de ánimo, puede ser de cómo se sienten ese día (hoy/ahora – Pretérito Perfecto/ Presente) o cómo se sintieron el día anterior u otro día (Pretérito Indefinido) y tienen que comentar también por qué se sienten o sintieron así, como lo hacen los chicos en la página de Facebook modelo (ficha 3).

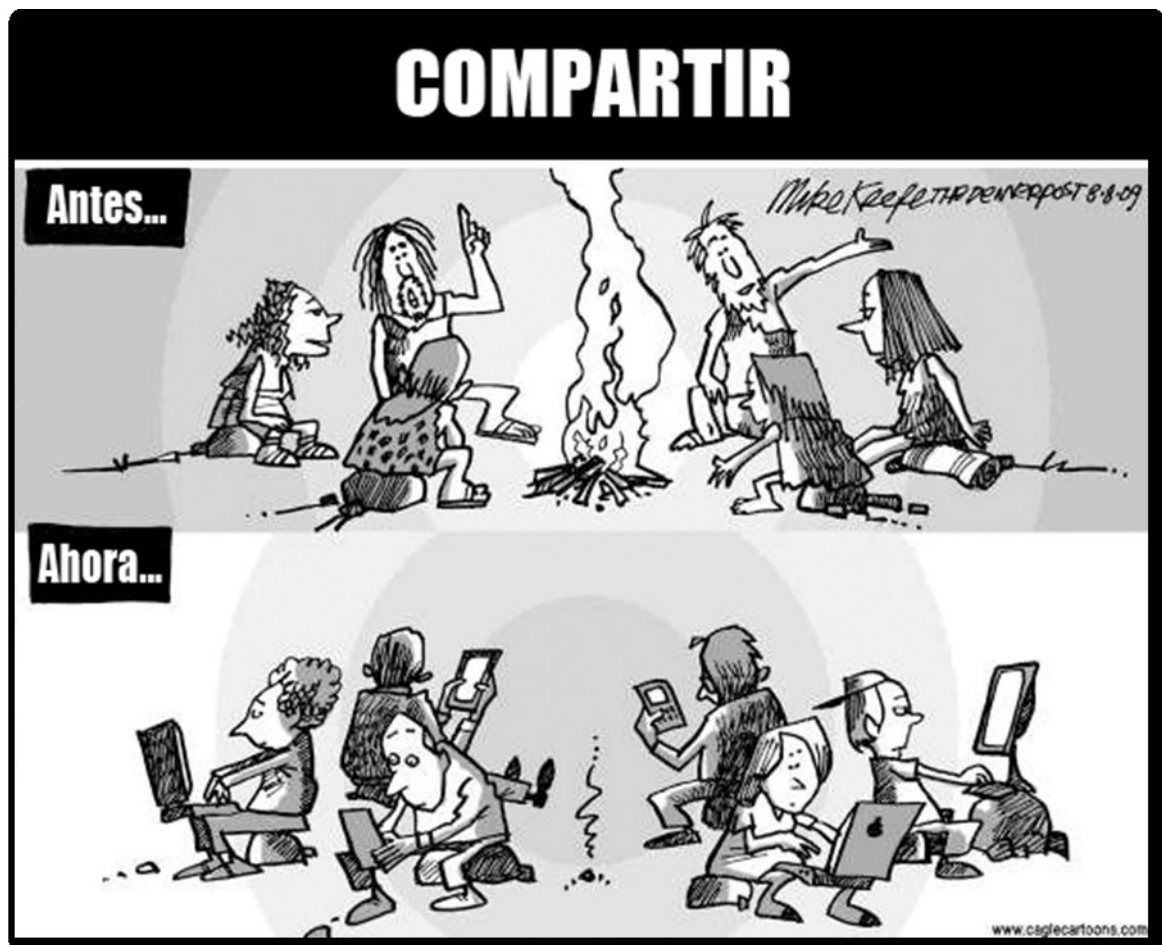
(Es posible que no haya tiempo para esta tarea final y si pasaran eso lo harán como deberes).

RECURSOS

 Ordenador, proyector, cuadro blanco, manual Prisma, rotulador, cuadernos, bolígrafos, lápices y gomas

 Fichas de trabajo

 Video: <http://www.youtube.com/watch?v=yHs14YSSAm0>



<http://m1.paperblog.com/i/48/487779/the-evolution-of-communication-happy-twitter--L-GgkGXg.jpeg>

FICHA 2



www.youtube.com/watch?v=yHs14YSSAm

COMPRENSIÓN AUDITIVA

1. Di si son verdaderas o falsas las siguientes frases.

	Verdadero	Falso
Una red social es una estructura social virtual con diferentes formas de interacción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La red social es el instrumento que está menos de moda entre los jóvenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las redes sociales son el medio por el que la gente más se comunica hoy en día porque es más barato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La web 2.0 es una web estática donde se pueden leer las informaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las herramientas que utilizan estas redes para conseguir usuarios son: búsqueda de contactos, mensajería instantánea, archivos bibliotecarios y un largo etcétera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook ha cosechado más de 150 millones de usuarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
España es el segundo país de Europa en la utilización de redes sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. El tercer chico que aparece en el reportaje, él de la camiseta negra y gafas, nos cuenta que se conecta todos los días a dos redes sociales. Lee la frase con atención y completa con la opción correcta.

Yo todos los días estoy abriendo el _____ y el _____, estoy enganchado.

- a. Hi5/Facebook b. Tuenti/Facebook c. Tuenti/Hi5 d. Twitter/Facebook

3. Después de ver el vídeo, marca con una X las opciones correctas

- ☐ *Tuenti* es una red social española.
- ☐ *Facebook* fue criado en la universidad de Coímbra por un estudiante de EE.UU.
- ☐ La Web 2.0 se refiere a una nueva generación de sitios internet basados en la creación de contenidos producidos y compartidos por los usuarios.
- ☐ *Youtube* es una página donde tú creas una cuenta y puedes colgar tus propios vídeos y ver los que otra gente cuelga, pero si no estás registrado, solamente los puedes ver.
- ☐ *Hi5* es la red social de los abuelos.



COMPRENSIÓN AUDITIVA

(Corrección)


www.youtube.com/watch?v=yHs14YSSAm

1. Di si son verdaderas o falsas las siguientes frases.

	Verdadero	Falso
Una red social es una estructura social virtual con diferentes formas de interacción.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La red social es el instrumento que está más de moda entre los jóvenes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Las redes sociales son el medio por el que la gente más se comunica hoy en día porque es más barato.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La web 2.0 es una web dinámica donde se pueden leer y compartir informaciones.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Las herramientas que utilizan estas redes para conseguir usuarios son: búsqueda de contactos, mensajería instantánea, correo electrónico y un largo etcétera.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Facebook ha cosechado más de 250 millones de usuarios.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
España es el primer país de Europa en la utilización de redes sociales.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. El tercer chico que aparece en el reportaje, él de la camiseta negra y gafas, nos cuenta que se conecta todos los días a dos redes sociales. Lee la frase con atención y completa con la opción correcta.

Yo todos los días estoy abriendo el _____ y el _____, estoy enganchado.

- b. Hi5/Facebook **b. Tuenti/Facebook** c. Tuenti/Hi5 d. Twitter/Facebook

3. Después de ver el vídeo, marca con una X las opciones correctas

- ☒ *Tuenti* es una red social española.
- ☐ *Facebook* fue criado en la universidad de Coímbra por un estudiante de EE.UU.
- ☒ La Web 2.0 se refiere a una nueva generación de sitios internet basados en la creación de contenidos producidos y compartidos por los usuarios.
- ☒ *Youtube* es una página donde tú creas una cuenta y puedes colgar tus propios vídeos y ver los que otra gente cuelga, pero si no estás registrado, solamente los puedes ver.
- ☐ *Hi5* es la red social de los abuelos.





```
--Amanda=
```



Miguel



♥ Maria ♥



Natalia



•_•_• ÄNDREÅ •_•_•



¡Hola amigos! Hoy estoy muy contenta porque he sacado la mejor nota de la clase en un trabajo que he hecho para la asignatura de Geología.

23 de Octubre | comment



Miguel ¡Qué suerte! Porque a mí, en un trabajo que he hecho para Inglés, solo me han puesto un bien. Yo sé que mi trabajo estaba muy bien por eso, estoy bastante enfadado.

23 de Octubre



•...• **ANDRÉA** •...• ¡Hombre! No te enfades, debías estar muy satisfecho, una vez que, parte de tu trabajo lo copiaste de internet. Lo que debías es de sentirte un poco avergonzado por querer más de lo que mereces, ¿sabes?

23 de Octubre



Miguel Pensaba que éramos amigos, ahora estoy muy triste contigo.

23 de Octubre



♥ Maria ♥ Bla, bla, bla... No sabéis hablar de otra cosa que no sea la escuela. ¡Uf! Hoy estoy demasiado cansada para contestaros y vuestra conversación es muy aburrida por eso, me voy. ¡Hasta otro día chicos!

24 de Octubre



•_•_• ANDRĚA •_•_•



¡Hola María! ¡Cuánto tiempo hace que no te encontraba por aquí!
Estoy muy contenta y alegre por encontrarte.

02 de Septiembre | comment



♥ Maria ♥ Yo también, aunque estoy bastante enfadada contigo porque no me has dicho nada en todo este tiempo. Eso no se le hace a una amiga.

03 de Septiembre



••• ANDRÉA ••• Es cierto, ahora estoy muy avergonzada por no haber contactado antes, perdona, ¿vale?

03 de Septiembre



Ahora te toca a ti.

Piensa en tu estado de ánimo y comentálo con tus amigos, como los chicos de esta página de facebook.

Anexo VIII – Ficha de autoavaliação trimestral de Espanhol

ESCOLA BÁSICA 2, 3 DE ALAPRAIA

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO - 2013/2014 PROF. ANABELA MORGADO

DISCIPLINA: ESPANHOL



**AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS
DE ALAPRAIA**

EB2,3 ALAPRAIA

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: _____

PARÂMETROS	1º PERÍODO					2º PERÍODO					3º PERÍODO				
	N	R	AV	F	S	N	R	AV	F	S	N	R	AV	F	S
1 - Fui assíduo/a.															
2 - Fui pontual.															
3 - Fui autónomo/a.															
4 - Trouxe o material necessário para a aula.															
5 - Tive uma atitude responsável em relação à disciplina.															
6 - Respeitei os colegas e a professora.															
7 - Respeitei as regras do diálogo dentro da sala de aula.															
8 - Cumpri bem as tarefas propostas na aula.															
9 - Mantive o caderno diário organizado e em dia.															
10 - Realizei os TPC															
11 - Cooperei nos trabalhos de pares e de grupo.															
12 - Comuniquei maioritariamente em espanhol nas aulas															
13 - Obtive resultados positivos nos testes de avaliação															
NÍVEL PROPOSTO															

N= nunca; R= raramente; AV= às vezes; F= frequentemente; S= sempre

Comentário sobre as aulas de Espanhol

1º período	
2º período	
3º período	

Anexo IX – Ficha de autoavaliação trimestral de Português

ESCOLA BÁSICA 2, 3 DE ALAPRAIA

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO - 2008/2009 PROF. ANABELA MORGADO

DISCIPLINA PORTUGUÊS



AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS
DE ALAPRAIA

EB2,3 ALAPRAIA

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: _____

PARÂMETROS	1º PERÍODO					2º PERÍODO					3º PERÍODO				
	N	R	AV	F	S	N	R	AV	F	S	N	R	AV	F	S
1 - Fui assíduo/a.															
2 - Fui pontual.															
3 - Trouxe o material necessário para a aula.															
4 - Respeitei os colegas e a Professora.															
5 – Respeitei as regras do diálogo dentro da sala de aula.															
6 – Cumpri bem as tarefas propostas na aula.															
7 – Mantive o caderno diário organizado e em dia.															
8 - Realizei os TPC															
9 – Cooperei nos trabalhos de pares e de grupo.															
10 – Cumpri o plano de leitura Individual.	SIM		NÃO												
NÍVEL PROPOSTO															

N= nunca; R= raramente; AV= às vezes; F= frequentemente; S= sempre

Comentário sobre as aulas de Português.

1º período

2º período

3º período

Anexo X – Inquérito de início de ano letivo

INQUÉRITO AOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DE ESPANHOL



EB2,3 ALAPRAIA

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

1. Por que escolheste estudar espanhol?

2. Assinala com uma cruz como te defines em termos de personalidade:

Concentrado		Extrovertido/ Comunicativo	
Desconcentrado		Seguro	
Tímido		Inseguro	

3. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante), diz o que é fundamental atingires após os 3 anos de estudo da língua:

Compreender o que ouves	
Compreender o que lês	
Comunicar por escrito com correção	
Conhecer as regras gramaticais	
Interagir (dialogar) com um nativo espanhol	

4. Quais as atividades que mais gostas de realizar nas aulas de espanhol? (numera por grau de importância 1-a que menos gostas, 5-a que mais gostas)

Jogos lúdicos	
Audição de canções	
Audição de diálogos	
Visionamento de vídeos	
“Juegos de Rol”	

5. Como gostas mais de trabalhar na aula? (numera por grau de importância 1-a que menos gostas, 5-a que mais gostas)

Individualmente	
Em pares	
Em grupos	
Em grande grupo (turma)	
Um pouco de tudo	

Anexo XI – Inquérito Intermédio

Questionário para a avaliação intermédia do projeto “Valores de futuro-Conectando aulas” Março de 2014



Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

1. Estás a gostar do projeto?

Não ☐

Pouco ☐

Mais ou menos ☐

Muito ☐

Porquê?

2. Quando comunicas em espanhol com os alunos do Colégio Marpe como te sentes?

Seguro ☐

Inseguro ☐

Tímido ☐

Descontraído ☐

Porquê?

3. Sentes que com este projeto estás a melhorar a tua produção oral?

Não ☐

Sim ☐

Mais ou menos ☐

4. Sentes que desde que iniciámos este projeto entendes melhor o que ouves em Espanhol?

Não ☐

Sim ☐

5. Classifica este projeto.

Fraco ☐

Satisfatório ☐

Bom ☐

Excelente ☐

6. Qual a sessão que mais gostaste até agora? (numera por grau de importância 1-a que menos gostaste, 3-a que mais gostaste)

15 de novembro – Cumprimentos, apresentação pessoal, passatempos e despedida	
17 de janeiro – O pretérito perfeito e o pretérito indefinido – o que já fizeste e o que nunca fizeste	
21 de março – Jogo do Bingo (Infinitivo e participio passado)	

7. Que tema/atividade sugeres para uma próxima conexão?

8. Pensa nas tuas dificuldades e faz uma sugestão de algo que crês que poderia ser feito para te ajudar a melhorar esse aspeto.
